



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Comprensión lectora y redacción académica en
estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería
Industrial y de Sistemas en una universidad pública de
Lima Metropolitana**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Roxana ABANTO ATAUJE

ASESOR

Dante Manuel MACAZANA FERNÁNDEZ

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Abanto, R. (2019). *Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

Código ORCID del autor	—
DNI o pasaporte del autor	45192254
Código ORCID del asesor	0000 0002 2406 3087
DNI o pasaporte del asesor	40356100
Grupo de investigación	—
Agencia financiadora	—
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	Av. Oscar Benavides N° 450 (ex colonial) - Cercado de Lima (latitud 40.3863) (longitud - 80.2083)
Año o rango de años en que se realizó la investigación Obligatorio	ENERO 2018-AGOSTO 2018
Disciplinas OCDE	<p>Educación general http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</p> <p>Lingüística http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06</p>



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADO POR LA GRADUANDA DOÑA ROXANA ABANTO ATAUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la ciudad de Lima, a los 23 días del mes de julio de 2019, siendo la 10:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. EDGAR DAMIAN NÚÑEZ (Presidente), Dr. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ (Asesor de tesis), Mg. ELI CARRILLO VÁSQUEZ (Jurado Informante), Mg. CARLOS GILES ABARCA (Jurado Informante) y el Dr. SALOMON BERROCAL VILLEGAS (Miembro de Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA**, que presenta Doña **ROXANA ABANTO ATAUE** para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por el Dr. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ (Asesor de tesis), el Mg. ELI CARRILLO VÁSQUEZ (Jurado Informante) y el Mg. CARLOS GILES ABARCA (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:


APROBADO (K) CATORCE

Como testimonio del acto que culminó a las 10:20 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Doña **ROXANA ABANTO ATAUE**, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.


Dr. EDGAR DAMIAN NÚÑEZ
Presidente


Mg. CARLOS GILES ABARCA
Jurado Informante


Dr. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ
Asesor


Mg. ELI CARRILLO VÁSQUEZ
Jurado Informante


Dr. SALOMON BERROCAL VILLEGAS
Miembro del Jurado

Índice

Lista de Tablas.....	.iv
Lista de Figuras.....	vii
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
Capítulo I: Planteamiento del estudio	1
1.1 Fundamentación del problema	1
1.2 Planteamiento o formulación del problema.....	5
1.2.1 Problema general:	5
1.2.2 Problemas específicos:	5
1.3 Objetivos	5
1.3.1 Objetivo general:	5
1.3.2 Objetivos específicos:	6
1.4 Justificación del problema.....	6
1.5 Formulación de las hipótesis	7
1.5.1 Hipótesis general	7
1.5.2 Hipótesis específicas.....	7
1.6 Identificación de las variables	7
1.7 Metodología de la Investigación.....	8
1.7.1 Población y muestra.....	8
1.7.2 Instrumentos.....	10
1.8 Glosario de términos.....	10
Capítulo II. Marco teórico	12
2.1 Antecedentes de la investigación.....	12
2.2 Bases teóricas.....	16
Capítulo III: ESTUDIO EMPÍRICO	43
3.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos.....	43
3.2 Proceso de prueba de las hipótesis.....	44
3.3 Discusión de los resultados.....	114
CONCLUSIONES.....	118
RECOMENDACIONES.....	119

Bibliografía.....	122
Fuentes impresas.....	122
Fuentes digitales.....	122
IV. Anexos	126
1. Matriz de problematización	126
2. Cuadro de consistencia	128
3. Instrumento de recolección de datos (Comprensión lectora).....	130
4. Instrumento de recolección de datos (Redacción Académica).....	144
5. Instrumento de recolección de datos (Redacción Académica).....	146
6. Validación de instrumentos.....	147

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Distribución de estudiantes por año.....	9
Tabla 2. Pruebas de normalidad.....	46
Tabla 3. Prueba de correlación de Spearman.....	47
Tabla 4. Pruebas de normalidad.....	48
Tabla 5. Prueba de correlación de Spearman.....	48
Tabla 6. Prueba de correlación de Spearman.....	51
Tabla 7. Prueba de correlación de Spearman.....	53
Tabla 8. Datos Estadísticos descriptivos.....	54
Tabla 9. Relación edad y Comprensión Lectora y Redacción Académica.....	54
Tabla 10. Primer indicador.....	55
Tabla 11. Segundo indicador.....	56
Tabla 12. Tercer indicador.....	57
Tabla 13. Cuarto indicador.....	58
Tabla 14. Quinto indicador.....	59
Tabla 15. Sexto indicador.....	60
Tabla 16. Séptimo indicador.....	62
Tabla 17. Lectura 1, primera pregunta.....	63
Tabla 18. Lectura 1, segunda pregunta.....	65
Tabla 19. Lectura 1, cuarta pregunta.....	66

Tabla 20. Lectura 1, quinta pregunta.....	67
Tabla 21. Lectura 2, primera pregunta.....	68
Tabla 22. Lectura 2, segunda pregunta.....	70
Tabla 23. Lectura 2, tercera pregunta.....	71
Tabla 24. Lectura 2, octava pregunta.....	72
Tabla 25. Lectura 3, primera pregunta.....	73
Tabla 26. Lectura 3, segunda pregunta.....	74
Tabla 27. Lectura 3, cuarta pregunta.....	75
Tabla 28. Lectura 3, séptima pregunta.....	76
Tabla 29. Lectura 4, primera pregunta.....	77
Tabla 30. Lectura 4, segunda pregunta.....	78
Tabla 31. Lectura 4, tercera pregunta.....	79
Tabla 32. Lectura 4, cuarta pregunta.....	80
Tabla 33. Lectura 1, tercera pregunta.....	81
Tabla 34. Lectura 1, sexta pregunta.....	82
Tabla 35. Lectura 1, séptima pregunta.....	83
Tabla 36. Lectura 1, novena pregunta.....	84
Tabla 37. Lectura 2, cuarta pregunta.....	85
Tabla 38. Lectura 2, sexta pregunta.....	86
Tabla 39. Lectura 2, séptima pregunta.....	87
Tabla 40. Lectura 2, decimosegunda pregunta.....	88
Tabla 41. Lectura 3, tercera pregunta.....	89
Tabla 42. Lectura 3, quinta pregunta.....	90

Tabla 43. Lectura 3, sexta pregunta.....	91
Tabla 44. Lectura 3, undécima pregunta.....	92
Tabla 45. Lectura 4, séptima pregunta.....	93
Tabla 46. Lectura 4, octava pregunta.....	94
Tabla 47. Lectura 4, novena pregunta.....	95
Tabla 48. Lectura 4, décima pregunta.....	96
Tabla 49. Lectura 1, octava pregunta.....	97
Tabla 50. Lectura 1, décima pregunta.....	98
Tabla 51. Lectura 1, undécima pregunta.....	99
Tabla 52. Lectura 1, duodécima pregunta.....	100
Tabla 53. Lectura 2, quinta pregunta.....	101
Tabla 54. Lectura 2, novena pregunta.....	102
Tabla 55. Lectura 2, décima pregunta.....	103
Tabla 56. Lectura 2, undécima pregunta.....	104
Tabla 57. Lectura 3, octava pregunta.....	105
Tabla 58. Lectura 3, novena pregunta.....	106
Tabla 59. Lectura 3, décima pregunta.....	107
Tabla 60. Lectura 3, duodécima pregunta.....	108
Tabla 61. Lectura 4, quinta pregunta.....	109
Tabla 62. Lectura 4, sexta pregunta.....	110
Tabla 63. Lectura 4, undécima pregunta.....	111
Tabla 64. Lectura 4, duodécima pregunta.....	112

Figuras

Figura 1. Partes de la reseña académica.....	30
Figura 2. Modelo de progresión simple lineal.....	40
Figura 3. Representación del esquema de progresión.....	41
Figura 4. Esquema de progresión de temática con temas derivados o hipertema (EPH)....	42
Figura 5. Gráfico de dispersión.....	45
Figura 6. Gráfico de dispersión.....	47
Figura 7. Gráfico de dispersión.....	50
Figura 8. Gráfico de dispersión.....	52
Figura 9. Gráfico de barras.....	55
Figura 10. Gráfico de barras.....	56
Figura 11. Gráfico de barras.....	57
Figura 12. Gráfico de barras.....	58
Figura 13. Gráfico de barras.....	60
Figura 14. Gráfico de barras.....	61
Figura 15. Gráfico de barras.....	62
Figura 16. Gráfico de barras.....	64
Figura 17. Gráfico de barras.....	65
Figura 18. Gráfico de barras.....	66
Figura 19. Gráfico de barras.....	68
Figura 20. Gráfico de barras.....	69
Figura 21. Gráfico de barras.....	70

Figura 22. Gráfico de barras.....	71
Figura 23. Gráfico de barras.....	72
Figura 24. Gráfico de barras.....	73
Figura 25. Gráfico de barras.....	74
Figura 26. Gráfico de barras.....	75
Figura 27. Gráfico de barras.....	76
Figura 28. Gráfico de barras.....	77
Figura 29. Gráfico de barras.....	78
Figura 30. Gráfico de barras.....	79
Figura 31. Gráfico de barras.....	80
Figura 32. Gráfico de barras.....	81
Figura 33. Gráfico de barras.....	82
Figura 34. Gráfico de barras.....	83
Figura 35. Gráfico de barras.....	84
Figura 36. Gráfico de barras.....	85
Figura 37. Gráfico de barras.....	86
Figura 38. Gráfico de barras.....	87
Figura 39. Gráfico de barras.....	88
Figura 40. Gráfico de barras.....	89
Figura 41. Gráfico de barras.....	90
Figura 42. Gráfico de barras.....	91
Figura 43. Gráfico de barras.....	92
Figura 44. Gráfico de barras.....	93

Figura 45. Gráfico de barras.....	94
Figura 46. Gráfico de barras.....	95
Figura 47. Gráfico de barras.....	96
Figura 48. Gráfico de barras.....	97
Figura 49. Gráfico de barras.....	98
Figura 50. Gráfico de barras.....	99
Figura 51. Gráfico de barras.....	100
Figura 52. Gráfico de barras.....	101
Figura 53. Gráfico de barras.....	102
Figura 54. Gráfico de barras.....	103
Figura 55. Gráfico de barras.....	104
Figura 56. Gráfico de barras.....	105
Figura 57. Gráfico de barras.....	106
Figura 58. Gráfico de barras.....	107
Figura 59. Gráfico de barras.....	108
Figura 60. Gráfico de barras.....	109
Figura 61. Gráfico de barras.....	110
Figura 62. Gráfico de barras.....	111
Figura 63. Gráfico de barras.....	112

RESUMEN

El objetivo principal de la tesis es determinar que la relación entre la comprensión lectora y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas es directa y significativa. La presente investigación es cuantitativa, empírica, correlacional y transversal. La muestra que se consideró fue de 59 estudiantes de ingeniería del segundo semestre académico 2018-II, de primero, tercero y quinto año.

Para la recopilación de los datos, en cuanto a las variables de comprensión lectora y de redacción académica, se utilizó como instrumento la prueba de comprensión lectora, de redacción académica y la rúbrica, respectivamente.

Los resultados del estudio indican que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción académica. Así mismo, el análisis estadístico demuestra que los niveles literal e inferencial se relacionan directa y proporcionalmente con la redacción académica. Sin embargo, el nivel crítico de la comprensión lectora no presenta ninguna relación con la redacción académica.

Palabras claves: Comprensión lectora, Redacción académica, nivel literal, inferencial, crítico.

ABSTRACT

The main objective of the thesis is to determine that the relationship between reading comprehension and academic writing in university students at the Faculty of Industrial and Systems Engineering is direct and significant. The present investigation is quantitative, empirical, correlational and transversal. The sample that was considered was 59 engineering students of the second academic semester 2018-II, first, third and fifth year.

For data collection, in terms of the variables of reading comprehension and academic writing, the test of reading comprehension, academic writing and rubrics were used as an instrument, respectively.

The results of the study indicate that there is a significant relationship between reading comprehension and academic writing. Likewise, the statistical analysis shows that the literal and inferential levels are directly and proportionally related to the academic writing. However, the critical level of reading comprehension has no relation to academic writing.

Keywords: Reading comprehension, academic writing, literal level, inferential, critical.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad requiere de profesionales competentes e íntegros, que conozcan acerca de las habilidades blandas y duras; las primeras hacen referencia a la solución de problemas, gestión de equipos, tolerancia a la frustración, capacidad de innovación, sobre todo, a las habilidades de comunicación. En relación con las habilidades duras, son todos los conocimientos cognoscitivos que tienen los expertos en diferentes áreas.

La importancia de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), especialmente, las de leer y escribir, cada vez es más notoria en el ámbito académico. La preocupación de los docentes es que los estudiantes universitarios tienen deficiencias en cuanto a la redacción de textos académicos. Una de las razones principales es la dificultad y/o bajo rendimiento en la comprensión de textos y, por ende, esto se refleja al redactar.

La realidad en el ámbito académico demuestra que los estudiantes universitarios, en particular los ingenieros, rechazan las actividades relacionadas con la lectura de textos, aunque los temas se relacionen con su especialidad. Este problema deviene de la etapa escolar, puesto que en la mayoría de los casos no se les motivó a realizar lecturas ni se les enseñó técnicas que les permitiera a los alumnos realizar una buena comprensión lectora.

Estas carencias influyen notoriamente en el proceso de la redacción académica, en la cual se observa pobreza de léxico, errores ortográficos y gramaticales, falta de conectores lógicos apropiados o, en su defecto, no los usan. Debido a esto los textos académicos (monografías, resúmenes, informes) son de baja calidad y evidencian la falta de un seguimiento por parte del docente. Generalmente, el rol de los educadores en la Educación Superior se limita a la revisión rápida de los escritos realizados por los alumnos, por lo que estos no son conscientes de los defectos que tienen sus redacciones.

Por ello, la presente tesis tiene el propósito de determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y la redacción académica en los estudiantes de ingeniería de primer, tercer y quinto año de estudios, para lo cual se elaboró instrumentos: las pruebas de comprensión lectora y de redacción académica y la rúbrica, estos permitieron el recojo de datos acerca de las variables del estudio, posteriormente, se desarrolló el análisis estadístico.

El capítulo I presenta el Planteamiento del estudio, se realiza la fundamentación del problema, se formulan los problemas general y específicos, así mismo, se plantean los objetivos general y específicos, la justificación del problema, la formulación de las hipótesis, se identifican las variables independiente (comprensión lectora) y dependiente (redacción académica). También, se explica la metodología de la investigación y, finalmente, se encuentra el glosario de términos.

El capítulo II plantea el Marco teórico, en el cual se evidencian los antecedentes o estudios previos a la investigación, además, se exponen las bases teóricas, que precisan las definiciones más importantes del presente análisis. El capítulo III denominado Estudio Empírico muestra el análisis e interpretación de los datos, el proceso de la prueba de las hipótesis y la discusión de los resultados. Luego, se exponen las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En síntesis, la presente investigación pretende ser un antecedente acerca de la correlación que existe entre la comprensión lectora y la redacción académica en el ámbito universitario. Del mismo modo, se destaca la labor del docente en cuanto al proceso de la redacción académica, quien debe acompañar al estudiante, para que este pueda ser más consciente de los desaciertos en su escrito, y para implementar nuevas técnicas eficaces para facilitar y mejorar la capacidad de aprendizaje.

La Autora

Capítulo I: Planteamiento del estudio

1.1 Fundamentación del problema

Una de las preocupaciones de los docentes de Educación Superior es la deficiencia que demuestran los estudiantes en cuanto a la redacción académica, la promoción de prácticas de escritura resulta ser un desafío para los docentes de nivel superior, ya que los estudiantes universitarios deben transformarse en escritores competentes de los géneros académicos correspondientes a su campo profesional y para lo cual es vital la participación del docente (Capomagi, 2013, p. 31).

Por ello, la tarea del docente no solo implica asignar a los alumnos actividades como el desarrollo de textos académicos (monografías, informes, resúmenes, ensayos), sino también guiarlos en el proceso de redacción, para que puedan superar las falencias que arrastran desde la etapa escolar a partir de la orientación y guía que puedan recibir. El proceso de redacción de textos académicos debe cumplir con algunas fases, desde la búsqueda de la información, la planificación, producción textual y la revisión.

La falta de interés que muestra el alumnado hacia la lectura trae como consecuencia las notorias deficiencias en el campo de la redacción académica. La comprensión lectora es también una debilidad que presentan los estudiantes, evidenciada a través de las respuestas obtenidas a las preguntas de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, lo cual mostraría un analfabetismo total, esto es, la pobreza de la preparación sistemática o asistemática y el conocimiento previo, que le permita entender el significado de un texto.

Así mismo, aparece en este contexto el fenómeno del analfabetismo funcional, el cual se presenta cuando el estudiante influenciado por su entorno social pierde la habilidad de leer, habilidad que fue adquirida en años anteriores. Esto debido a la

contribución del contexto cultural y familiar, que muchas veces suele ser limitado, poco motivador, restrictivo en algunos casos y por el cual se va perdiendo el hábito de la lectura.

Los estudiantes universitarios suelen pensar que no es importante el saber escribir con propiedad y siguiendo ciertas normas básicas para una buena redacción, por lo que le restan la relevancia que merece la redacción de textos académicos o científicos, situación más notoria en ramas como las ciencias. Una clara muestra de ello es que los docentes universitarios cuando requieren que sus estudiantes argumenten sus respuestas en los exámenes escritos, restan importancia a la corrección de los errores ortográficos o de redacción. Lo mismo sucede en la ponderación de los criterios de evaluación en otros instrumentos de evaluación del aprendizaje utilizados en el ámbito universitario como la monografía, los informes, los ensayos y los resúmenes.

En el ámbito mundial, en España, el Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de los Adultos (PIAAC: *Program for the International Assessment of Adult Competencies*), auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), conocido como el PISA para adultos, se encarga de la evaluación del rendimiento en comprensión lectora, comprensión matemática y la resolución de problemas en entornos informáticos entre la población de entre 16 y 65 años. Este programa reportó que la población española de entre 16 y 65 años obtuvo 21 puntos por debajo del promedio de la OCDE y 19 puntos por debajo del promedio de la Unión Europea (UE), por lo que, dentro de la UE, España aparece en la penúltima posición en comprensión lectora, teniendo a Italia, en la última. Mientras que los países con mejores resultados son Japón (296), Finlandia (288) y los Países Bajos (284).

En el siglo XXI, la carrera de Ingeniería es una de las que tiene mayor demanda entre los jóvenes que egresan de las instituciones educativas, siendo importante desarrollar en un profesional Ingeniero algunas competencias específicas durante su

formación pre profesional como el análisis, procesamiento de información, la edición y redacción de informes. Esto, debido a que la sociedad actual demanda el manejo de las habilidades cognitivas que se desarrollan a través de la lectura y la escritura, y un futuro Ingeniero debe comunicarse eficazmente, ya sea de forma oral o escrita.

En relación con Latinoamérica, Natale y Stagnaro (2012) afirman que es importante fortalecer las habilidades de lectura y de comunicación oral y escrita en el proceso de formación de los estudiantes de Ingeniería, para mejorar el desempeño del ingeniero en el ámbito profesional, ya que, en el campo laboral, el ingeniero debe interactuar no solo con personal de rangos jerárquicos superiores, sino también con rangos inferiores como son los operarios, los proveedores y/o los clientes.

En el Perú, luego de una búsqueda en bases de datos *online*, se evidenció que no existen estudios relacionados con la comprensión lectora y la redacción académica en estudiantes universitarios, y menos aún en la especialidad de Ingeniería. Sin embargo, se observan datos estadísticos acerca del rendimiento en comprensión lectora provenientes de la prueba PISA (2015), aplicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El Perú ocupa el puesto 64, con un promedio de 398 puntos, respecto de los 493 que se establece como calificación mínima, es decir que aún existe una brecha estudiantil en relación con otros países de América Latina (OCDE, 2016).

Esta situación latente preocupa tanto a los docentes como a la familia, ya que refleja un rendimiento muy bajo en procesos de oralidad, escucha, análisis, decodificación, construcción de significados, entre otros, que el estudiante debe dominar para alcanzar niveles avanzados de educación. Esto luego es evidente en el ámbito de la Educación Superior universitaria, donde se observa que los alumnos tienen dificultades serias para comprender un texto y, por ende, para redactar.

Lo mencionado líneas arriba va en contraposición con lo expresado por Narvaja (2006, citado por Olave-Arias, Rojas-García, & Cisneros-Estupiñán, 2013, p. 461), cuando sostiene que [en la universidad] un alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre texto –autor, texto – texto y texto – conocimientos previos; esto en concordancia con la finalidad de lectura en la universidad, donde se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere una cierta experiencia de lectura, mientras que en la escuela se pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar comprensión lectora. (Olave-Arias et al., 2013, p. 461).

Según el estudio realizado por el Instituto de Opinión Pública (IOP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en setiembre de 2015, el 17.8 % de los jóvenes de entre 18 y 29 años lee cotidianamente y solo el 18.5 % de entrevistados indicó que había asistido a una biblioteca en los últimos 12 meses. Es decir, más del 80 % de peruanos no presenta un acercamiento hacia la lectura de textos (IOP, 2015). Esto se vincula de forma directa con la capacidad de redactar un texto académico por parte de un estudiante universitario.

Por lo expuesto, se propone la existencia de una estrecha relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos académicos, esto además apoyado por Espinosa (1998, p. 57) quien sostiene que existe una indivisible dialéctica entre dos actividades fundamentales practicadas con la lengua: leer, escribir, releer, revisar, reescribir, leer nuevamente. Así mismo, afirma que este aprendizaje es continuo, incidental e inconsciente, y que se aprende desde la escuela con la ejercitación.

En ese sentido, el problema de la comprensión lectora y la redacción de textos académicos se hace más evidente en el aula de clases, donde los estudiantes universitarios evidencian sus deficiencias en cuanto a la escritura y, en la mayoría de los casos, al momento de presentar avances escritos de sus estudios, prefieren tomar textos de internet de manera literal, con el fin de disminuir tiempos,

completar tareas y automatizarse en la redacción. Todo ello generará retrasos y defectos en su comprensión de lectura.

1.2 Planteamiento o formulación del problema

1.2.1 Problema general:

¿Cuál es la relación que existe entre la comprensión lectora y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?

1.2.2 Problemas específicos:

- ¿Cuál es la relación entre el nivel literal y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre el nivel inferencial y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre el nivel crítico y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

Determinar la relación entre la comprensión lectora y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar la relación entre el nivel literal y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.
- Describir la relación entre el nivel inferencial y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre el nivel crítico y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.4 Justificación del problema

La comprensión de lectura y la redacción son dos procesos muy importantes en la vida universitaria y profesional, dado que ambas competencias permiten que un estudiante universitario logre ser más competitivo y se pueda insertar de manera adecuada al mercado laboral del siglo XXI.

Los resultados del presente estudio posibilitan el generar una base de datos primigenia como resultado del trabajo de campo, y así contar con un insumo necesario para llevar a cabo las reflexiones teórico metodológicas respecto del objeto de estudio elegido.

En relación con el aspecto práctico, los resultados facilitan la reflexión acerca de la importancia de elaborar y proponer nuevas estrategias metodológicas para mejorar la comprensión de lectura y redacción académica en estudiantes universitarios, especialmente del área de Ingeniería. Competencia muy requerida en los tiempos actuales.

Respecto de la metodología, el estudio toma en cuenta la aplicación de dos instrumentos validados y utilizados en otras poblaciones, hecho que permite probar su uso en otras áreas del conocimiento.

1.5 Formulación de las hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.5.2 Hipótesis específicas

1. Existe relación directa y significativa entre el nivel literal y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.
2. Existe relación directa y significativa entre el nivel inferencial y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.
3. Existe relación directa y significativa entre el nivel crítico y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.6 Identificación de las variables

1.6.1 Variable X

Comprensión lectora

1.6.2 Variable Y

Redacción académica

Clasificación de variables	Comprensión lectora	Redacción académica
Por la función que cumplen en la hipótesis	Independiente	Dependiente
Por su naturaleza	Activa	Activa
Por la posesión de la característica	discreta	discreta
Por el método de medición de las variables	Cuantitativa	Cuantitativa
Por el número de valores que adquieren	Politómica	Politómica

1.7 Metodología de la Investigación

La presente tesis es una investigación cuantitativa, empírica, ya que el objeto de estudio es observable en la realidad. Es correlacional, ya que mide el grado de relación entre las variables, transversal, puesto que se trabaja con grupos ya formados.

1.7.1 Población y muestra

La población se conforma por los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de una universidad pública de Lima Metropolitana pertenecientes al semestre 2018 II, los cuales se seleccionaron para conocer el nivel de comprensión lectora y redacción académica con la que inician dichos estudiantes de Ingeniería de primer año y cuál será el proceso de evolución con el transcurso del tiempo en la vida universitaria, por lo cual también se toma en cuenta a los alumnos de tercero y quinto año; en este último se observa el progreso en cuanto a las mencionadas habilidades, puesto que son muy importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el buen desempeño de un futuro profesional.

Por el tamaño poblacional mostrado fue necesario obtener una muestra aleatoria para estudios de correlación. Se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \left(\frac{Z_{1-\alpha/2} + Z_{1-\beta}}{\frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)} \right)^2 + 3$$

Donde:

- r =correlación que se desea detectar
- \ln = logaritmo neperiano
- $Z_{1-\beta}$ = Coeficiente de distribución norma de poder
- $Z_{1-\alpha/2}$ = Coeficiente de distribución norma de seguridad

A partir de ello se calcula una muestra tomando en cuenta lo siguientes datos: $r=0.3$ (asumido); $Z_{1-\alpha/2}= 1.96$; $Z_{1-\beta}= 0.84$. Por lo que la muestra se constituye por 59 estudiantes.

Tomando en cuenta el muestreo estratificado se tiene una muestra de **59** estudiantes, que se distribuyó de la siguiente forma, en función de la población elegida de 1.^{er}, 3.^{er} y 5.^{to} año de estudios.

Tabla 1

Distribución de estudiantes por año

Año de estudios	Población	Muestra
1. ^{er}	348	18
3. ^{er}	307	16
5. ^{to}	469	25
TOTAL	1124	59

Nota. Tomado de Oficina de Servicios Académicos de una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas, solo los datos de la población.

1.7.2 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron los siguientes: la prueba escrita y la rúbrica. En cuanto a la prueba escrita, sirvió para evaluar a los estudiantes de ingeniería y conocer la situación de estos en relación con el nivel de comprensión lectora (variable X).

Para la elaboración del instrumento de la evaluación de la comprensión lectora, se realizó la adaptación del cuadernillo Ecomplec, aplicada a estudiantes de educación secundaria, en el 2012.

La validación local del instrumento de comprensión lectora se realizó con el juicio de tres expertos, docentes de la UNMSM. Los tres docentes aprobaron este instrumento a través de su firma. (Ver Anexo, p. 147).

Acerca de la rúbrica, permitió realizar la valoración de la prueba escrita de redacción académica (variable Y), la cual consistió en una lectura “Acerca de la tecnología”, con indicaciones para que identifiquen las ideas principales y secundarias, elaboren un esquema de redacción y, finalmente, redacten un resumen de tres párrafos, de cinco líneas cada uno.

La validación local del instrumento de redacción académica se realizó por el juicio de tres expertos, docentes de la UNMSM. Los tres docentes aprobaron este instrumento a través de su firma. (Ver Anexo, p. 147).

1.8 Glosario de términos

- **Comprensión lectora.** Proceso que implica un esfuerzo mental por parte del lector, quien debe, primero, captar la intención y el significado del texto, luego, organizar la información de este, inferir y/o razonar lo que pretende, para, finalmente, adoptar una actitud crítica.
- **Estudiante universitario.** “Son estudiantes universitarios de pregrado quienes, habiendo concluido los estudios de educación secundaria, han aprobado el proceso de admisión a la universidad, han alcanzado vacante y se encuentran matriculados en ella” (Congreso de la República de Perú, 2014).
- **Ingeniería.** “Actividad profesional del ingeniero” (DRAE, 2017).

- **Nivel criterial.** “(...) el lector utiliza procesos de valoración acerca del contenido del texto, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el escrito y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, (...)” (Guevara, Guerra, Delgado & Flores, 2014, p. 115).
- **Nivel inferencial.** “Se distingue cuando el lector agrega elementos que no están en el texto, para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito, posibilitando de esta manera su interpretación” (Guevara, Guerra, Delgado & Flores, 2014, p. 115).
- **Nivel literal.** “Se aprecia cuando el lector puede reconocer y recordar, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor” (Guevara, Guerra, Delgado & Flores, 2014, p. 115).
- **Lectura.** Acción de leer. Es una actividad que hace factible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, que se presentan en algún tipo de código, usualmente, el lenguaje, sea visual o táctil, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.
- **Texto.** Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos. Es un conjunto de signos codificados en un sistema de escritura que en forma global forma una unidad de sentido.
- **Redacción académica.** Se refiere a la escritura de textos académicos o universitarios. Tienen una estructura bien definida. Además, debe ser científica, objetiva y producto de una investigación, ya que suelen publicarse en la universidad, revistas especializadas, sitios web que tratan con rigor científico ciertos temas, entre otros.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

Ámbito internacional

Salazar-Sierra, Sevilla-Rengifo, González-Pinzón, Mendoza-Arciniegas, Echeverri-Guzmán, Quecán-Castellanos, Pardo-Rodríguez, Angulo-Abaunza, Silva-García y Lozano-Ramírez (2015) publicaron en Colombia, en *Magis*, la Revista Internacional de Investigación en Educación, un artículo denominado «Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia».

El objetivo principal fue el de describir el tipo de experiencias en cuanto a la lectura y escritura en universidades públicas y privadas de entre los años 2008 y 2010, en el marco de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES). La motivación de este estudio, por parte de las universidades colombianas, fue la de crear diferentes asignaturas y programas para fortalecer procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Acerca de la metodología, el estudio es cualitativo, de carácter exploratorio, el instrumento que se construyó fue un cuestionario de 16 preguntas, las cuales se podían contestar en línea o en un archivo de Excel para luego ser enviado por correo electrónico. El cuestionario se creó de manera colectiva, se definió cuatro grandes aspectos: los datos generales de identificación de la experiencia (el nombre y el tipo de experiencia: investigación, curso obligatorio, curso electivo, prueba, asesoría individual, asesoría colectiva, actividades, otros), su descripción, un balance de la implementación (logros y retos) y las proyecciones de continuidad de la experiencia.

Como resultado, se confirman la tendencia a diseñar asignaturas con carácter remedial, los esfuerzos individuales y no institucionales y la concepción de la lectura y la escritura como habilidades. Así mismo, se concluye que los procesos de lectura y escritura no solo tienen que ver con los estudiantes, sino también depende de una

buena planificación por parte del Estado, las instituciones de educación superior, las tradiciones, entre otros.

Según Acevedo, Martínez y Román (2014), en su artículo «Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual», publicado en la *Revista de investigaciones UNAD*, identificaron las dificultades que demuestran los estudiantes universitarios de los primeros ciclos de estudio en cuanto a dos categorías: lectura y escritura. Esta investigación advierte que existen más casos en las clases de modalidad presencial que en la virtual. Una de las reflexiones que realizan los mencionados autores es que se requiere establecer vínculos de significación entre lo que el estudiante ha construido en sus experiencias previas, para suscitar en ellos una resignificación de este proceso a partir de la vida universitaria.

Los resultados del mencionado artículo señalan que la mayoría de las investigaciones plantean que los estudiantes cuando inician la vida universitaria carecen de estrategias de estudio, conocimientos generales, conciencia de los procesos intelectuales, identidad en el desempeño académico, análisis de las tareas académicas y del uso de textos durante las clases de distintas asignaturas, los cuales conforman el currículo de la secundaria. Por lo que las autoras sugieren que es importante que se tomen medidas pedagógicas, que estimulen los procesos cognitivos.

Zambrano y García (2014), en «La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería», afirmaron que existe una relación intrínseca entre la comprensión y la producción de textos, por lo que plantearon la redacción de resúmenes a los estudiantes universitarios de la Universidad de Los Andes (Venezuela) a partir de lecturas escogidas por estos (que fueron de su interés). El propósito fue el de describir una experiencia de escritura de resúmenes de artículos de investigación con alumnos de ingeniería mecánica. Así mismo, reflexionar sobre las propias producciones y la de los pares resignifica para ellos la tarea de escribir. En cuanto a la metodología, los instrumentos que se utilizaron fueron las entrevistas y los resúmenes.

Una de las conclusiones a las que llegan es la importancia que tiene el desarrollo de estrategias por parte del docente en cuanto a la enseñanza de la escritura en la universidad, una de estas es la selección de textos para que los estudiantes, que sean representativos para estos.

Uribe-Álvarez, Graciela y Camargo-Martínez (2011), en «Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana», se basaron en el análisis de 40 trabajos de investigación en los cuales se identificó lo siguiente: temática, institución, población sujeto, situación problemática, reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología y, finalmente, la presentación de resultados. Uno de los objetivos es el de evidenciar la preocupación que tienen los docentes respecto de las falencias detectadas en los procesos lectores y escritores, con la finalidad de encontrar soluciones a este problema, que se relaciona con la forma cómo se aprende, se enseña y se genera conocimiento.

La metodología que aplicaron fueron las técnicas cuantitativas y cualitativas, modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. Es decir, no solo trataron de cuantificar el fenómeno, sino también intentaron explicarlo y, a partir de ello, buscaron algunas soluciones. Por ello, se observó un cambio de políticas en cuanto al ámbito educativo.

De acuerdo con el análisis de los resultados, el estudio se enfocó en los estudiantes en un 77%, lo cual indica que la problemática se centra en su déficit, el cual se manifiesta en las carencias encontradas en los modos de leer y escribir de los universitarios; y en cuanto a los docentes en un 23%, el cual determina que son autores y motivadores de prácticas adecuadas, responsables de un mejor aprendizaje.

Ámbito nacional

Ugarte (2014), en su tesis de maestría titulada *Niveles de comprensión lectora y su relación con la producción de textos escritos en estudiantes de segundo ciclo de la Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad César Vallejo Lima, 2013,*

cuyo objetivo fue determinar la relación entre los niveles de comprensión lectora y la producción de textos escritos.

En cuanto a la metodología, el tipo de investigación que desarrolló la autora fue cualitativa, el diseño fue el ex post facto, de campo, bivariada. Los instrumentos que se aplicaron fueron los test de comprensión lectora y una lista de cotejo para la producción de textos escritos.

Una de las conclusiones a las que llegó la autora confirma que existe una relación directa entre el nivel de comprensión de lectura y la adecuada producción de textos escritos. Los estudiantes que alcanzaron los niveles de comprensión superiores, tales como el inferencial y el analógico-crítico son los que producen textos con mayor propiedad, coherencia y cohesión, es decir, de mejor calidad.

Ferrucci y Pastor (2013), en la tesis *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*, cuyo objetivo principal es el de analizar el desarrollo alcanzado en cuanto a la redacción académica por los alumnos al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima.

El estudio se focalizó en aquellos alumnos que llevaron el curso de Nivelación de Lenguaje, cuyo objetivo es que los estudiantes logren desarrollar las habilidades lingüísticas básicas que le permitan comunicarse de manera escrita utilizando la variedad académica (apropiada para el ambiente laboral y académico).

En relación con la metodología, el estudio corresponde a un estudio de caso de enfoque mixto, predominantemente cualitativo, y de alcance exploratorio. El instrumento que aplicaron las autoras corresponde a la técnica de la encuesta, luego realizaron una prueba diagnóstica adaptada por las investigadoras a la que se le denominó Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica (PDDRA). Luego, observaron que los resultados de la redacción académica no son homogéneos

y que los estudiantes demostraron que carecen de conocimientos relacionados con la organización de ideas del texto y de los párrafos, y con la ortografía.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 La lectura y su definición

La lectura es una actividad que implica el manejo de información almacenada debido a experiencias pasadas con otros textos o por el entendimiento que se tiene acerca del contexto cultural. Según Pérez (2006, p. 75), “el conocimiento de la cultura conlleva el conocimiento de los marcos, los significados implícitos, las formas retóricas, la ideología y los roles” (Pérez, 2006, p. 75).

Además, la lectura es el medio principal de adquisición del código escrito (Cassany, 2003, p. 262), debido a que la actividad de leer se realiza en una lengua particular o código lingüístico en que el lector es competente. Una lengua consta de una gramática particular, la cual consiste en un conjunto de reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, las que el lector debe manejar y sentirse identificado para poder realizar una lectura óptima.

En ese sentido, “el uso de la lengua implica manejo de conceptos (...) involucra la competencia lingüística que comprende especialmente los aspectos sintácticos y semánticos del idioma en que está escrito el texto” (Pérez, 2006, p. 75).

2.2.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora implica un proceso de decodificación en que se considera la experiencia o conocimientos previos del lector, es un procedimiento que permite que el lector se acerque al texto y busque el significado de este.

Por ello, es importante realizar la estimulación de dichos conocimientos previos y esta implica la activación de algunos procesos cognitivos relacionados con la comprensión de textos, como explicar, evaluar, comparar, contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, designar, sustituir, inferir, descubrir, deducir, etc.

Peronard, Parodi y Núñez (1997), citado por Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), señalan lo siguiente acerca de la comprensión lectora:

(...) proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales (...) (p. 60).

Así mismo, el proceso de la comprensión lectora se enfoca en la macroestructura del texto, esto es el contenido semántico de este, el tema o asunto de que trata la lectura. “Es el proceso cognoscitivo (...) reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto (...) es captar el significado del texto, en el que juega un papel determinante la macroestructura textual” (Pérez, 2006, p. 75).

2.2.3 Niveles de comprensión

➤ Nivel literal

El nivel literal se encuentra explícito en el texto, es todo aquello que está escrito, detalles como nombres, personajes, lugares, fechas, sucesos o hechos que están plasmados en la obra, así como las ideas principales y secundarias, entre otros. Para poder identificar estos detalles se realiza una lectura rápida, por lo cual se le puede considerar como un nivel de comprensión básico.

Este es el primer nivel de lectura, el cual se limita a extraer la información que se tiene en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos que involucran este nivel son los siguientes: la observación, la comparación y la relación, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación. (Pérez, 2006).

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009) en la *Revista Actualidades Pedagógicas*:

El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo

- o del relato;
- 2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
- 3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
- 4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. (p. 97).

Los mencionados autores sostienen que existen dos subniveles en el nivel literal: el primero es la lectura en un nivel primario, conocido también como el nivel 1, en el que se pretende reconocer aquellos sucesos que están expresados en el texto, además de identificar algunos elementos como lugares, fechas, personajes, en caso lo hubieran, acciones, entre otros.

El segundo subnivel es la lectura literal en profundidad, al cual también se le denomina nivel 2, en el que se realiza una lectura más minuciosa en la cual se puede determinar la macroestructura textual, que es la parte más general y global, esto es el tema o asunto del texto.

➤ **Nivel inferencial**

Este es el segundo nivel de lectura, en el cual se realizan inferencias acerca de lo leído. La inferencia “se interpreta a partir de enunciados textuales generales o particulares de modo que el lector lo único que hace es sacar a la luz los sobreentendidos” (Pérez, 2006, p. 78).

En este nivel se requiere que el lector realice deducciones a partir de las ideas expresadas en el texto, debe decodificar lo que el autor trata de expresar, es decir interpretar los signos a partir de su experiencia previa, y tratar de definir el significado del mensaje o información del emisor. Los conocimientos previos le ayudarán al lector a elaborar predicciones, además de realizar valiosas aportaciones a partir de sus saberes preliminares.

En concordancia, Pérez (2006) considera lo siguiente: “El proceso de inferencia introduce al lector en un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito. Permite el uso del pensamiento crítico, emitir juicios valorativos e interpretar las ideas

a la luz de las experiencias previas”. (p. 77). Es decir que a partir de realizar una buena interpretación del texto o de lo que este pretende transmitir, el lector puede elaborar un juicio de valor en relación con el tema que plantea el autor. Realizar inferencias de un texto implica descifrar aquello que no está escrito en él considerando las ideas que se manifiestan expresamente en la lectura.

Para concretar este segundo nivel de comprensión lectora, se realizan diversos procesos cognitivos, adicionalmente a los mencionados en el primer nivel, el literal. Por ello, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009) en la *Revista Actualidades Pedagógicas*:

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto (p. 98).

En general, los autores sostienen que, en algunos casos, el texto se centra en un tema en específico, pero las proposiciones que se observan no siempre explicitan los puntos principales de que trata la lectura. Justamente, en este tipo de textos, el estudiante debe utilizar la capacidad de inferir cuáles son las ideas principales a partir de la comprensión del significado de la lectura.

Así mismo, el docente puede realizar algunas preguntas que le permitan al estudiante deducir qué otro final pudo haber tenido el texto o historia que plantea el autor. Además, el lector podrá realizar algunas hipótesis acerca de las causas y efectos acerca de determinados hechos que ocurren en la lectura.

➤ **Nivel crítico**

Este es el tercer nivel, el cual requiere de los procesos mencionados en los dos anteriores niveles, además establece relaciones analógicas de diferente índole y emite juicios de valor acerca de lo leído (Pérez, 2006, p. 77).

En este nivel de comprensión lectora, el lector expresa su valoración respecto del tema planteado en el texto, ya que el nivel crítico tiene un carácter evaluativo. Se consideran los saberes previos del lector y la comprensión profunda del sentido del texto y de lo que realmente transmite o desea manifestar el autor.

La valoración de un texto solo se puede hacer luego de concluir con la lectura y de la comprensión de esta. Cuando se llega a este nivel se logra la lectura eficiente, puesto que se llega más allá de lo explícito e implícito en el texto. El lector muestra una actitud independiente en relación con la postura del autor.

“La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído” (Gordillo & Flórez, 2009, p. 98).

La importancia de realizar una lectura crítica es que esto le permitirá al estudiante, en primer lugar, investigar acerca de un tema en específico que plantea el texto, con lo cual alcanzará el conocimiento requerido para la comprensión lectora y la posterior valoración. En segundo lugar, estas actividades habitarán al estudiante a mejorar en cuanto a las estrategias que utiliza para leer y, por ende, en su formación como lector.

2.2.4 Redacción académica y producción de textos escritos

La redacción es una actividad que amerita un gran esfuerzo cognitivo por parte del autor, en este caso, los estudiantes universitarios, investigadores, docentes, quienes expresan sus conocimientos acerca de un determinado tema, además les permite

profundizar más en cuanto a la información que debe manejar para la redacción del texto y, por ende, los conocimientos con los que contaban se transforman y aprenden más, ya que deben revisar diversas fuentes confiables y académicas.

Smith (1978), citado por Bono y De la Barrera (1996, p. 4), señala que los mitos de la escritura nos revelan que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores (de reconocida trayectoria), sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Las ideas surgen de la misma escritura, es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas.

La producción de textos académicos es un proceso complejo y sistemático, que requiere de un trabajo intelectual arduo, este tipo de textos se suelen elaborar en las universidades por investigadores, docentes, estudiantes universitarios de diferentes disciplinas. La elaboración de dichos textos consta de algunas fases, la planificación, la textualización, la revisión.

El acceso a los textos escritos necesita una actividad cognitiva que, en el caso de la escritura, implica la preparación y la composición de borradores sucesivos y la revisión, la reescritura y la transformación del texto a medida que se escribe. El conocimiento del proceso de producción escrita favorece la intervención docente para el logro de mejores producciones en sus alumnos (Capomagi, 2013, p. 31).

Además de tomar en cuenta el fondo, como la generación de ideas, planificación, la escritura como tal, textualización, la evaluación o corrección del texto, revisión, también se debe considerar el aspecto formal, en este plano se observa la gramática: la morfología, la sintaxis, la organización y la combinación de las oraciones o ideas, la semántica; adicionalmente, al redactar es importante cómo se expresan las ideas, los signos de puntuación que se utilizan, puesto que la ubicación de la coma, por ejemplo, puede variar el sentido de lo que se desea manifestar en un escrito.

(...) quien escribe debe atender a aspectos de ortografía, de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados, de estilo y organización textual, y, sobre ellos, orquestar y coordinar una producción que tiene mucho de creativa y original

(Hayes y Flower, 1987; Cooper y Matsushashi, 1983; Martlew, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1985, citados por Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 310).

Los textos están compuestos por ideas principales y secundarias, las cuales se interrelacionan entre sí gracias a los conectores lógicos, a los signos de puntuación y, en general, a la organización del texto. Cuando las ideas que redacta el autor tienen una secuencia lógica y existe armonía y/o relación entre todos los párrafos, se considera que es un texto que cumple con dos características principales: coherencia y cohesión.

Del mismo modo, los textos que se producen en un contexto académico deben cumplir con cierto rigor o, dicho de otro modo, algunas características básicas:

(...) le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas; le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que persigue (...) (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 311).

En suma, es importante mantener un orden para redactar un texto académico, para una mejor cohesión de todos los párrafos, lo cual logrará que haya una mejor presentación de las ideas u oraciones planteadas en el texto y, a su vez, se facilitará el propósito de la lectura: la trasmisión de un mensaje.

2.2.5 Textos académicos

Los textos están compuestos por un conjunto de párrafos o signos codificados que se materializan a través de la escritura. Existe una diversidad de textos que se utilizan de acuerdo con la intención del autor, también, depende del contexto en donde se realice la composición. En el caso particular, los textos académicos son aquellos que se realizan en el ámbito universitario, estos cumplen con un conjunto de requisitos, existen diferentes géneros discursivos en el contexto universitario.

Al respecto, Adelstein y Kuguel (2008) afirman lo siguiente:

Los textos académicos son textos especializados que circulan en el ámbito de investigación y enseñanza superior. La denominación ‘texto especializado’ hace

referencia a los textos producidos en ámbitos específicos, con fines específicos; por ejemplo, los informes técnicos en empresas, las historias clínicas en medicina, los manuales (...). (p. 15).

La temática de los textos académicos se supedita a los requerimientos de los docentes y de la programación del curso. Por tal motivo, los estudiantes deben aprender a redactar una monografía, un informe, un resumen, entre otros géneros discursivos del ámbito universitario.

En relación con lo expuesto líneas arriba, los citados autores sostienen lo siguiente:

Los textos especializados académicos son los que se producen en universidades, institutos de investigación científica y academias, que refieren a temáticas propias de un dominio científico y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada área de conocimiento (...). (Adelstein & Kuguel, 2008, p. 15).

Los textos académicos requieren de ciertas competencias: cognitiva y comunicativa. La primera hace referencia a un proceso complejo que se relaciona con la recepción, el procesamiento y elaboración de la información, asimismo, se involucra a la comprensión lectora. Una vez que se ha elaborado el primer borrador, se somete a la revisión exhaustiva del texto con la finalidad de perfeccionar y mejorar la redacción.

Según Capomagi (2013), este proceso se puede explicar de la siguiente manera:

La escritura de textos académicos es un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva para buscar información, seleccionar la que se considera más relevante, ordenar y organizar esa información y ensayar varias formulaciones sobre el papel hasta llegar al texto final (p. 31).

La producción de un texto académico debe cumplir con ciertas normas gramaticales, ortográficas y de estilo para lograr el impacto que se desea: la persuasión o la transmisión de información acerca de un tema específico al lector. Del mismo modo, el texto académico debe cumplir con ciertas normas relacionadas con la ética del autor, por ello, es importante que, si hace referencia a otros autores, realice la respectiva cita, para respetar la autoría, sino se consideraría como una copia.

La mencionada autora confirma lo señalado líneas arriba:

Para que un texto sea académico debe incorporar las voces de otros autores en su propio discurso. Esta competencia lleva implícito cómo hacer las citas de autor para evitar los plagios (Capomagi, 2013, p. 31).

La importancia de aprender a redactar textos académicos es que esta actividad le permitirá al estudiante realizar una reflexión e investigación exhaustiva acerca de determinados temas, y así podrá consolidar sus conocimientos acerca de una o más áreas específicas vinculadas al ámbito académico, universitario y científico. Además, se podrá dar cuenta de qué tan competente es el alumnado con relación a la lengua particular (en este caso, español), así como también al manejo del lenguaje académico, ya que la redacción académica requiere de cierta rigurosidad.

Así mismo, los textos académicos cumplen diferentes funciones, una de ellas es la de comunicar los resultados de una exhaustiva investigación científica acerca de un determinado tema, asimismo, otra función es la de persuadir, puesto que los investigadores tratan de convencer al lector de la validez y relevancia del estudio que realizaron, ya que es importante, en el contexto de una investigación científica, la aceptación de la comunidad.

La gran mayoría de textos académicos persiguen dos grandes tipos de propósitos: exponer/explicar y argumentar (Capomagi, 2013, p. 32).

Este tipo de textos presentan la postura de quien redacta, por lo cual el autor debe considerar ciertas características: claridad, precisión y brevedad. De esta manera, el lector podrá tener comprender mejor la intención del texto y adoptar una posición respecto del tema del que se trate, además debe primar el orden lógico, es decir una secuencia.

2.2.6 Etapas de la producción de textos escritos

Fayol (1991; citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 311) plantea dos dimensiones: una funcional y otra estructural. En cuanto al aspecto funcional, se considera el qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo.

En relación con el aspecto estructural, la producción de textos escritos consta de tres etapas: planificación, textualización o generación del escrito y revisión. A continuación, se desarrollarán estos tres subprocesos:

- **Planificación**

En esta etapa se requiere que el estudiante realice un plan de redacción acerca del tema que tratará en el texto académico. El autor debe partir de algunos puntos importantes: el tema que desarrollará, el tipo de lenguaje que utilizará, lo cual dependerá de a quiénes va dirigido el texto, entre otros aspectos a los cuales aluden Díaz-Barriga y Hernández (2002) en la siguiente cita:

(...) se genera una representación abstracta (en la mente del escrito) de aquello que desea escribir (...), en función de las cuatro preguntas funcionales (...) (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, lingüístico-organizativos, instrumentales, etcétera) y su compleja interacción entre sí (...) se denomina “plan de escritura”, que en esencia es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará lograr (p. 312).

En esa línea, Cassany (2003) sostiene que es importante la planificación para redactar un texto, es decir el generar un esquema mental de lo que se desea plasmar en el texto, en esta etapa también se debe considerar lo que se desea lograr con el texto, la intención que se tiene en relación con el lector. “(...) esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos”. (p. 262).

En el texto se evidencia la planificación cuando este cuenta con una secuencia de oraciones que en su conjunto forman parte de párrafos, que deben cumplir con un rasgo importante: la cohesión, para lo cual se debe contar con el apoyo de conectores lógicos y el buen uso de los signos de puntuación. Los párrafos que forman parte del texto se denominan macroposiciones.

A continuación, se describe en qué consisten las macroposiciones:

Una macroestructura está formada por un conjunto de macroposiciones, es decir, proposiciones que sintetizan o cubren varias proposiciones, que reflejan los temas o asuntos más generales e importantes del discurso. (Coherencia global) y que nos dan las ideas centrales del mismo (Ochoa, 2008, p. 7).

Cuando el texto está bien cohesionado, entonces se considera que cumple con otro requisito importante: la coherencia, cuando todas las partes del texto desarrollan un tema específico y todas las ideas, principales y secundarias, guardan relación entre sí.

- **Textualización**

Esta fase consiste en el proceso de elaboración del texto, en el cual se unen las palabras para formar unidades mayores, oraciones, y el conjunto de estas que forman párrafos. Estas deben guardar relación entre sí, además deben cumplir con una serie de normas ortográficas y gramaticales. A continuación, Díaz-Barriga y Hernández (2002) explican brevemente lo siguiente acerca de la textualización:

(...) ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Durante toda la textualización tiene lugar una serie de operaciones relacionadas con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etcétera) almacenados en la memoria a largo plazo en información lingüística, tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos y textuales (p. 312).

La textualización debe cumplir con tres características: coherencia, cohesión, adecuación. La coherencia consiste en la relación que guardan todos los párrafos de tal manera que conforman una unidad. Es decir, no deben existir contradicciones entre los enunciados. La cohesión se trata de la unión que existe entre párrafo y párrafo en el texto, con el apoyo de los conectores lógicos, los signos de puntuación y los mecanismos de cohesión. Finalmente, la adecuación, propiedad por la que el texto cumple con ciertas normas sociales, personales, lingüísticas.

Es esencial que en la textualización se logre establecer una correspondencia adecuada entre el esquema de planificación subjetivo y el arreglo secuencial lingüístico, cuidando aspectos de cohesividad, coherencia, adecuación e inteligibilidad (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 312). En suma, la redacción de un texto académico implica un proceso en el que se utilizan recursos lingüísticos, sociales y personales, con la finalidad de que el producto pueda ser comprendido y atractivo para el lector.

- **Revisión**

La fase de la revisión implica la elaboración de un primer borrador en el cual se pueden observar los aciertos y desaciertos, los errores se deben subsanar posteriormente para lograr un texto “limpio” o perfeccionado.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen lo siguiente:

(...) consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares (que podríamos llamar “borradores” logrados en la textualización. En este subproceso, se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva, regulados esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial) (p. 315).

Según Bereiter y Scardamalia (1987; citados por Díaz-Barriga & Hernández, 2002), existen tres operaciones básicas: comparación, por la cual se establece una relación entre la representación del texto planificado y la representación que en ese momento se está elaborando, y no siempre habrá diferencias sensibles entre ellas; en la operación de diagnóstico se intenta establecer una valoración del porqué del ajuste existente cuando este sea el caso (... e incluso se puede valorar la posibilidad de cambiar el plan); y por último, en la operación de corrección, se decide seguir una posible alternativa que corrija el problema detectado y, luego, proceder a textualizarla (p. 315).

Es importante que, al realizar la corrección del texto o primer borrador, el autor no se olvide la intención que el autor tuvo desde el inicio, es decir, no se debe olvidar el sentido de lo que se deseaba transmitir al lector. Las correcciones que se realicen deben estar enfocadas en los aspectos gramatical, si alguna oración no tiene una

sintaxis aceptable, ortográfico, si alguna palabra no está correctamente escrita, ortotipográfico.

Del mismo modo, la tipografía del texto, que debe buscar la claridad y legibilidad de este, y de estilo, que muestra el sello del autor. Al respecto, Cassany (2003) afirma que mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado (p. 262).

2.3 Géneros discursivos del ámbito académico

Los textos académicos se presentan de diversas formas en la escritura, y se adecúan a las circunstancias en las que se requieren, a esto se le denomina géneros discursivos. También, se les considera como los usos diferenciados del lenguaje verbal. Depende del tipo de género que se trate para establecer algunas especificaciones, como el objetivo, la estructuración, composición y recursos léxicos.

Por ejemplo, en cuanto al artículo científico y el de divulgación, el primero es una investigación científica que se publica en una revista especializada, mientras que el segundo va dirigido a un público más general y no necesariamente especializado en el tema que se aborda.

De acuerdo con Llamas (2014, p. 32):

El ámbito académico ha dado lugar a una serie de géneros como la reseña, el resumen, el artículo científico, el trabajo de fin de grado de máster, la tesis doctoral, etc. con características propias que, sin embargo, comparten un estilo común que puede adquirirse gracias a la puesta en práctica de una serie de conocimientos y estrategias.

Otros géneros discursivos del ámbito académico son la reseña, el resumen, la tesis, que son los más recurrentes en la universidad, por lo que es importante que los estudiantes tengan un dominio acerca de algunas reglas básicas para la elaboración de estos tipos de textos. Aunque, como señala Llamas, la práctica discursiva de estos

géneros en el ámbito académico, les permite a los estudiantes perfeccionar la redacción de estos.

2.3.1 La reseña académica

Navarro y Abramovich (2013, p. 39) afirmaron lo siguiente acerca de la reseña:

Las reseñas abordan libros de publicación reciente ya que resulta de interés para los lectores informarse sobre nuevas publicaciones. Es imposible leer todos los libros que aparecen cada día. Por este motivo, las reseñas sirven como guías breves para hacernos una idea de qué asuntos trata un libro (descripción) y acceder a una opinión autorizada sobre su calidad (evaluación).

Este género discursivo es, generalmente, utilizado para la descripción y valoración de un texto literario, alguna obra, novela. En cuanto al primer aspecto, se consigna el título, el autor, la editorial, traductor, extensión, precio. Luego, se contextualiza la obra académica o artículo académico, se menciona de qué trata y los diferentes aspectos, así mismo, paralelamente, evalúa el texto académico.

Las reseñas suelen aparecer en revistas y publicaciones periódicas, como los diarios. Estas reseñas académicas también se denominan “comentario bibliográfico”, “galera de corrección” o “crítica de libros”. Para realizar una reseña de este tipo se requiere el manejo del contenido de lo que se reseñará, conocer a fondo el tema de que trata el texto académico.

Acerca de la labor del estudiante-reseñador, los mencionados autores señalan lo siguiente:

(...) en las reseñas académicas escritas en el trayecto de formación, muchas veces se reseñan textos parciales (como un capítulo de un libro) y que no fueron publicados recientemente. Por otro lado, el estudiante-reseñador no tiene como objetivo informar a los pares sobre una novedad editorial, sino demostrar a los docentes, quienes conocen a fondo el libro reseñado, que han hecho una lectura ordenada, profunda y crítica. (p. 42)

En este caso, las reseñas académicas no buscan describir ni evaluar una obra, sino que cumplen una función didáctico-pedagógicos, ya que pretende sumergir al estudiante en la lectura de textos científicos y en la redacción académica, así como también que este desarrolle su capacidad crítica.

El docente se encarga de evaluar la capacidad de leer y escribir académicamente y, también, la opinión crítica del estudiante, la cual se debe basar en el conocimiento informado acerca del tema que trata el texto reseñado.

A continuación, se presenta un esquema con las partes de la reseña académica.

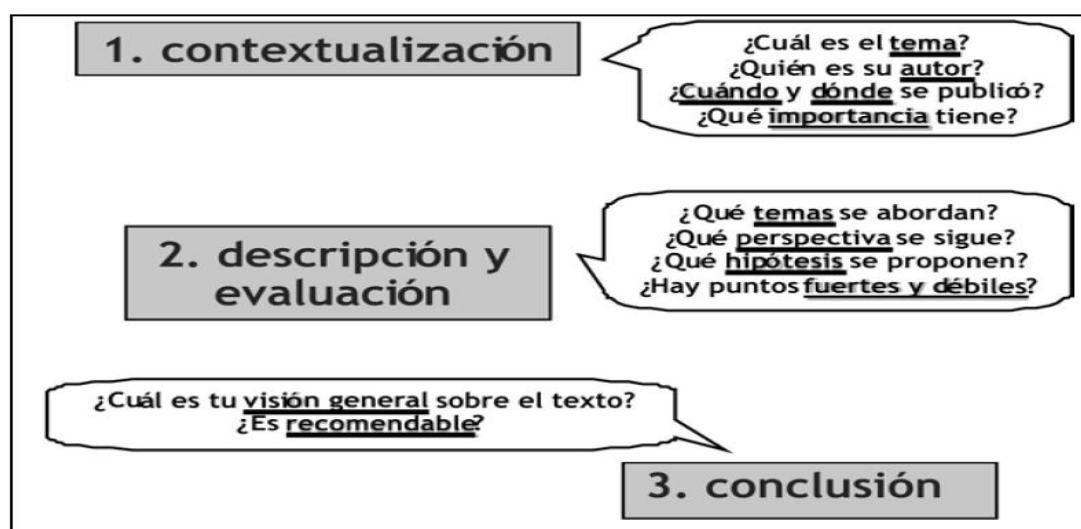


Figura 1. Partes de la reseña académica. En esta figura se muestran las tres partes: contextualización, descripción y evaluación y conclusión. En Navarro y Abramovich, 2013, la Reseña Académica. Recuperado de <https://users.dcc.uchile.cl/~cguiter/cursos/INV/navarro-resena.pdf>

2.3.2 La monografía

Este tipo de texto académico consta de una descripción, análisis e investigación acerca de un determinado tema. La función de la monografía es demostrar que el estudiante o investigador conoce el tema que se desarrolla en el cuerpo del texto. Los destinatarios de este género discursivo son los docentes a los cuales se debe mostrar su conocimiento.

Marin (2016) sostiene que existen dos tipos de monografías: descriptiva/analítica e investigativa. La primera es más frecuente en las ciencias sociales y la segunda en las ciencias experimentales.

En las ciencias sociales (...) los trabajos de esas disciplinas generalmente se organizan siguiendo los diversos aspectos del tema y/o del enfoque, o del marco teórico particular que se ha realizado. En cambio, los trabajos de las ciencias experimentales presentan textos organizados siempre del mismo modo porque responden a una metodología científica universal e invariable (Sección 6).

Monografía descriptiva/analítica

La organización básica de una monografía es la siguiente: introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción, se debe considerar la caracterización del tema, explicar la importancia de la investigación en la disciplina y realizar la síntesis de los subcapítulos que se desarrollarán en el texto académico.

En cuanto al desarrollo, se debe describir claramente de qué tratará cada capítulo, respectivamente. Los subcapítulos deben mencionar brevemente en qué consisten y se debe utilizar la terminología adecuada. En relación con la conclusión, esta debe mostrar la síntesis de los puntos más importantes que se han tratado en los diferentes capítulos de la monografía.

Monografía investigativa

Este tipo de monografía se asemeja a un artículo de revista especializada, por lo que su estructura textual cuenta con las mismas partes: Introducción, Metodología, Materiales, Resultados, Discusión y Conclusiones. Es muy frecuente en el ámbito de las ciencias experimentales, puesto que los textos que se caracterizan por ser más exactos, utilizan una metodología científica universal e invariable.

2.3.3 El resumen

Este tipo de texto académico “sintetiza de manera clara y coherente la información más importante de una conferencia, un libro, una película o cualquier evento académico. Reproduce brevemente (...) el contenido de un texto original”. (Garbanzo, 2007, p. 74)

Según Garbanzo (2007), el resumen consta de las siguientes características:

Coherencia. En este caso, se debe seleccionar cuidadosamente solo la información más significativa que se encuentre en el texto original. Estas proposiciones deben tener una jerarquía y cumplir con un orden lógico al momento de ser unidas.

Objetividad. Para elaborar el resumen, es importante enfocarse en el tema del texto original y no realizar comentarios subjetivos. No se deben incluir opiniones personales.

Concisión. La reconstrucción de las ideas más importantes del texto original debe ser sucinta y precisa.

Cohesión. Para unir las oraciones del nuevo texto se requiere de conectores lógicos, así mismo, de los signos de puntuación, de esta manera, será más comprensible el resumen.

Claridad. El resumen debe ser lo más claro posible, sin ambigüedades.

La macroestructura

Van Dijk (1992, citado por Garbanzo, 2007, p. 76) afirma que la macroestructura es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Se refiere al tema global del texto y a los subtemas, los cuales deben cumplir con dos requisitos indispensables: coherencia y cohesión. Para lo lograr lo segundo, es importante que los subtemas o secuencias de oraciones se relacionen a través del uso de conectores lógicos y de los mecanismos de cohesión (elipsis, anáforas, catáforas, sinonimia, etc.), así como de los signos de puntuación.

Por ello, se considera que la macroestructura hace referencia a la estructura semántica del texto, a las oraciones que se expresan (y forman párrafos) se les denomina macroestructuras, que resumen la información global del texto original. A estas macroestructuras se les aplica las macrorreglas.

Las macrorreglas

Van Dijk (1992, citado por Garbanzo, 2007, p. 79) afirma que las macrorreglas son las reglas de anulación y sustitución de información dentro de un texto. Permiten establecer el tema por lo que cumplen el papel de la macroestructura o una parte de ella. Son fundamentales para la elaboración del resumen.

Las macrorreglas son cuatro: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. La primera regla: omitir, consta de la supresión de los detalles, ejemplos, repeticiones, todo tipo de información sin relevancia e innecesaria, de todo aquello que no sea útil para redactar el resumen y dar cuenta de la idea global del texto original.

La segunda regla: seleccionar, se debe decidir qué ideas son las que se tomarán en cuenta para el resumen y cuáles se deberán omitir. Un ejemplo claro propuesto por Van Dijk (1992, citado por Garbanzo, 2007, p. 79) es el siguiente:

1. Juan se dirigió a su automóvil.
2. Subió.
3. Juan se fue a Calima

En este caso, las oraciones 1 y 2 se pueden omitir, porque ya están incluidas en la oración 3. La oración número 3 es el resumen de las oraciones 1 y 2.

La tercera regla: generalizar, a partir de la selección de la información u omisión, se genera una nueva proposición. Véase el siguiente ejemplo propuesto por Van Dijk (1992, citado por Garbanzo, 2007, p. 79):

1. En el apartamento había un comedor.
2. En el apartamento había un sofá.
3. En el apartamento había una biblioteca.
4. En el apartamento había muebles.

La cuarta regla: construir o integrar, consiste en reemplazar una idea por una nueva información, es decir que el texto puede presentar varios conceptos relacionados con la idea global de este, y estas ideas se pueden sintetizar en una sola. A continuación, se presenta un ejemplo:

1. Fui a la librería.
2. Escogí un libro.
3. Me acerqué a la caja.
4. Entregué el dinero.
5. Me envolvieron el libro.

Esta serie de preposiciones pueden expresarse a través de una secuencia como la siguiente:

6. Compré un libro.

2.4 La redacción en la universidad

Lovón (2010, p. 9), en el artículo “Las exigencias de redacción son mayores en la universidad: la variedad académica”, publicado en el boletín *Taller de Comunicación oral y escrita*, sostiene lo siguiente:

Escribir “bien” en la universidad significa hacer uso de una variedad académica o un registro académico en todos los contextos escriturales académicos (al responder a un examen de una profesión universitaria, resolver un cuestionario basado en problemas, escribir un ensayo o una monografía, redactar una tesis, escribir una solicitud de un préstamo del cañón multimedia a una Facultad, etc.).

A partir de lo señalado por el autor, se puede afirmar que los estudiantes deberían manejar una variedad académica en todos los momentos que el docente lo requiera y en todo lo relacionado al ámbito universitario. Para ello es importante conocer ciertas normas acerca de la redacción académica, ya que cada texto sigue una estructura básica (introducción, cuerpo, conclusión), pero tiene algunas especificaciones.

En otras palabras, el estudiante no solo debe familiarizarse con los usos lingüísticos adecuados, sino también con los usos textuales específicos, que requieren, antes de

redactar, la aplicación de esquemas de contenido (uno no escribe sin ordenar la información temática) (p. 9).

El mencionado autor le da la importancia que se merece al esquema de redacción, que, muchas veces, el estudiante desconoce. Justamente, esta es una de las falencias en cuanto a la enseñanza de la redacción académica, que tiene como antecedente la precaria formación de la Educación Básica Regular (en la secundaria) en lo que a redacción de textos se refiere.

Así mismo, se debe tener en cuenta que, si bien los estudiantes ingresan a la universidad con determinado bagaje con relación a la redacción académica, y que en la mayoría de los casos requieren del apoyo de un asesor o docente que pueda realizar un seguimiento a los textos que elaboran como parte de la actividad universitaria, se requiere que los productos que estos redactan sean corregidos y comentados, para lograr que el estudiante tome conciencia de los errores que ha cometido y pueda rectificarlos y, de esta manera, mejore en cuanto a la habilidad comunicativa de la escritura.

Al respecto, Hernández (2007, p. 85) señala lo siguiente:

Ya que el profesor recibiera los borradores, los leyera, los corrigiera e hiciera comentarios generales de ellos con el grupo, cada estudiante podría ver con atención en qué se equivocó, cuáles fueron los errores gramaticales, sintácticos, de contenido que tuvo su borrador, para poder realizar una verdadera reflexión de la primera representación mental que hizo de la lectura encargada; verificar ajustes entre la que tiene registrada en la memoria y las propuestas que le presenta el profesor vía las correcciones.

Por ello, la labor del docente como guía en este proceso de enseñanza aprendizaje de la redacción académica es fundamental, ya que los estudiantes deben acoplarse en el ambiente universitario en un corto plazo, y las correcciones servirán de base para reestructuran los textos que redacten, así como también este apoyo les permitirá conocer en qué aspectos les falta mejorar y/o reforzar. La intención debe ser siempre

que el estudiante pueda desempeñarse en el futuro como un buen profesional preparado para diferentes momentos de la vida académica.

Conectores

Según Montolío (2002, p. 106), los conectores son elementos que establecen la relación lógico-semántica entre dos o más oraciones, para que resulte más clara, perspicua y no ambigua. También se les denomina expresiones conectivas o secuencias conectivas, marcadores del discurso.

Así mismo, la mencionada autora afirma que la función de los conectores es la de señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto para, de esta manera, ayudar al receptor de un texto guiándole en el proceso de interpretación.

La característica principal de los conectores es la siguiente: “Los marcadores del discurso focalizan, atraen la atención del lector. También hacen explícitas las relaciones lógicas que establecen entre sí las diferentes partes del discurso”. Es decir, si un escritor yerra en el uso de un marcador, el lector advertirá una incoherencia lógica que tendrá que reparar con un razonamiento adicional. (Montolío, 2015, p. 11)

Características gramaticales de los conectores

Conectores parentéticos

Se caracterizan por su independencia sintáctica dentro de la oración y porque se combinan con verbos conjugados. “No forman parte de la estructura oracional y, por esta razón, tienen autonomía entonativa y aparecen visualmente separados al estar precedidos y seguidos por sendos signos de puntuación (comas, puntos y comas o puntos).” (Montolío, 2015, p. 16)

En este grupo se encuentran las siguientes secuencias conectivas: sin embargo, por lo tanto, de todas maneras, en tal caso o en consecuencia.

Conectores integrados a la oración

“Son los que no van entre pausas y presentan un elemento subordinante en su formación. (...) no tiene la misma capacidad de movilidad (...), en unos casos se combinan con el modo indicativo y, en otros, con el subjuntivo.”

De acuerdo con Montolío (2001), se pueden presentar de dos formas:

- Cuando la expresión conectiva contiene la subordinante *que*, debe ir seguida de una frase con verbo conjugado
- Cuando el conector solo presenta una preposición (y no el nexa *que*), debe ir seguido de un sintagma nominal o de un infinitivo

Ejemplos:

- conectores que contienen la conjunción subordinante *que*: a pesar de que, aunque, para que, salvo que, dado que, etc.
- conectores que contienen una preposición, generalmente *de*: a pesar de, en vista de, a fin de, ...
- conectores que contienen una preposición, generalmente *a*: pese a, debido a.
- elementos tradicionalmente considerados como “conjunciones”: pero, porque, como, si, etc.

Clasificación de los conectores lógicos

La presente taxonomía se centra en los conectores que se utilizan en los textos escritos. No utilizamos el mismo tipo de conectores cuando hablamos que cuando escribimos, y también realizamos un uso distinto de estas expresiones conectivas dependiendo del tipo de texto que estamos elaborando. Es por esta razón que el uso de conectores resulta especialmente relevante en los textos de tipo expositivo y argumentativo, más que en los narrativos o descriptivos.

Los textos expositivos y argumentativos presentan una secuencia de ideas lógicas y convincentes, con el objetivo de guiar al lector a las conclusiones que interesan. Por ello, las oraciones que conforman esta unidad deben estar bien relacionadas y, para

ello, se requiere conocer las indicaciones claras que aportan los marcadores del discurso.

En cuanto a la clasificación de los marcadores discursivos que se emplean en los textos académicos, se pueden reconocer dos tipos:

- **Conectores de ideas**

Conectores aditivos: “(...) indican que se va a añadir un nuevo punto o aspecto que añade o redunda en el mismo tema que ya se estaba tratando en las oraciones anteriores”. (Montolío, 2008, p. 23).

Montolío (2001), Cassany (1995) y Portolés (2001) proponen el siguiente cuadro de conectores aditivos:

Conectores que introducen un nuevo aspecto o punto del tema que se está tratando, pero sin valorarlo desde un punto de vista argumentativo.	<i>asimismo, igualmente, de igual/mismo modo/manera forma, además, etc.</i>
Conectores que introducen un nuevo aspecto informativo del tema, presentándolo como más fuerte, desde un punto de vista argumentativo, que los aspectos anteriores.	<i>además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive, etc.</i>

Conectores opositivos o contraargumentativos:

“Los conectores contraargumentativos son aquellos que vinculan dos elementos del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero.”

Introducen argumentos débiles: aunque, si bien, a pesar de (que), pese a (que)

Introducen argumentos fuertes: pero, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, de todas maneras/modos/formas, aun así

Conectores consecutivos:

En la *conexión* consecutiva se combinan dos oraciones mediante un signo *conector* que, además de unificar en enunciado sus respectivas significaciones, le pone en relación “deductiva” o de “causa” → “efecto”, de forma que la segunda oración se convierte en un derivado casi natural de la primera, con independencia de la relación lógica que pueda establecerse entre sus referencias.

Estos son los siguientes: por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, así (pues), por eso (por ello, por esa/tal causa, por ese/este motivo, de ahí que, por lo que, así que, de modo que)

- Conectores metadiscursivos

Conectores organizadores de la información:

Montolío (2002), en *Manual de escritura académica y profesional*, manifiesta lo siguiente:

“(…) señalar que la información que les sigue forma parte de una enumeración (…)”. (p.150).

“(…) ayudar a entender cuál es la estructura de la exposición (…)”. (p. 150).

“(…) sirven para continuar la andadura discursiva y distribuir los datos, presentando un nuevo aspecto, parte o punto del tema del que se está tratando, sin que se plantee la nueva información introducida como más o menos importante que la información precedente”. (p. 152).

Estos son los siguientes: asimismo, igualmente, de igual/mismo modo, por otra parte, por otro lado, por su parte, a su vez.

Progresión temática

De acuerdo con Danes (1974, citado por Fernández & Gil, 2000, p. 92), “la progresión temática determina la organización de la información de textos completos y no solo oraciones”.

Según el mencionado autor, la organización de la información consta de dos partes:

- El tema (o tópico: algo sobre lo que se está hablando)
- El rema (o comentario: lo que se dice sobre el tópico)

Así mismo, Danes indica que hay tres modelos de progresión temática:

1. Progresión temática simple lineal: es la más elemental, con una tematización lineal de remas, en la que cada rema constituye el tema del siguiente enunciado. (Suárez & Quintero, 2012, p. 2).

Ver la siguiente figura:

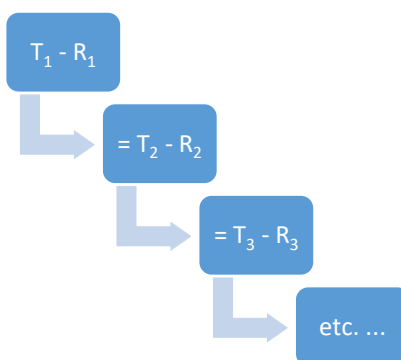


Figura 2. Modelo de progresión simple lineal (p. 92). Se observa la secuencia que existe entre los enunciados de un texto académico. Tomado de Suárez y Quintero, 2012.

A continuación, se presenta un ejemplo extraído del corpus de la prueba de redacción académica:

(5) Hay diferentes tipos de tecnologías, la lectura y escritura son ejemplo de ello, aunque con frecuencia no se advierte su aporte al desarrollo humano. (6) Estas dos tecnologías le han dado la capacidad al ser humano de transmitir conceptos, desde básicos y objetivos hasta abstractos y complejos.

En este ejemplo, se observa que el rema de la oración (5) Hay diferentes tipos de tecnologías se convierte en el tema de la siguiente oración (6) Estas dos tecnologías le han dado la capacidad al ser humano (...). (T6, VI ciclo)

2. Progresión de tema único o constante (EPC): en este esquema un único elemento constituye el tema de varias oraciones, cada una de las cuales introduce un nuevo rema. (Suárez & Quintero, 2012, p. 2).

Véase la siguiente figura:

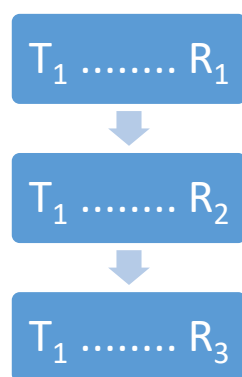


Figura 3. Representación del esquema de progresión. Se representa la progresión temática única o constante. Tomado de Suárez y Quintero, 2012.

En seguida, se muestra un ejemplo extraído del corpus de Redacción académica:

(1) La tecnología nos ha facilitado las actividades diarias. Sus aplicaciones en distintos rubros también han facilitado sus actividades. (2) Ha solucionado distintos problemas en un enfoque práctico. (T5, VI ciclo)

En este ejemplo, se observa que el tema de la oración (1) es “la tecnología” y en la oración (2), aunque no aparece expreso, ya que se sustituye con la presencia del verbo compuesto (Verbo “haber” + participio: Ha solucionado), se sobreentiende que el tema sigue siendo “la tecnología”.

3. Progresión temática con temas derivados o hipertema (EPH): en la que la elección de los temas derivados se controla a través de la presentación de lo general y sus partes. (Suárez & Quintero, 2012, p. 3). Dicho de otro modo, la información de

los temas de las cláusulas que componen el texto derivan o se refieren a un hipertema o tema general. (Alonso, 1997, p. 108).

Ver la siguiente figura:

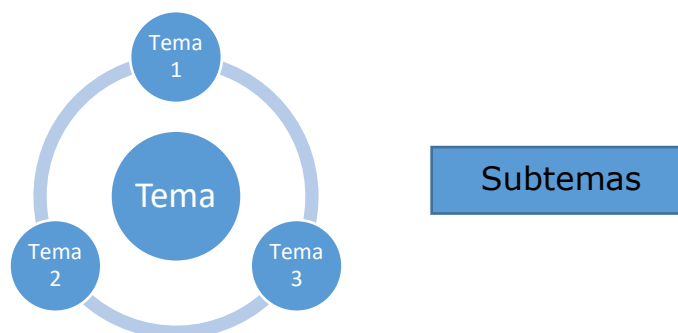


Figura 4. Esquema de progresión de temática con temas derivados o hipertema (EPH). Se muestra cómo a partir de un tema derivan varios subtemas. Tomado de Alonso, 1997.

A continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

(5) Las tecnologías son de diferentes tipos, algunas utilizan uno o varios instrumentos para su aplicación, como es el caso de la computación; otras hacen uso de una práctica de carácter eminentemente tecnológico, como sucede en el caso de la escritura y la lectura. (8) Con frecuencia cuando se habla de lectura y escritura no se advierte lo que estos avances tecnológicos han representado para el desarrollo humano. (10) La aparición del sistema alfabético de escritura transformó profundamente la organización social y la estructura mental del hombre (...). (lectura: Acerca de la tecnología, de Rodríguez Gallardo)

El tema general del texto es “la tecnología”, en la oración (5), el rema es Las tecnologías son de diferentes tipos y a partir de este se derivan las oraciones (8) y (10) tal como se muestra en el ejemplo. En la oración (8), el autor presenta el rema de la oración (5), a manera de tema: lectura y escritura, que conforman el segundo tipo de tecnología. En la oración (10), se desarrolla parte del rema de la oración (8) acerca de la escritura: La aparición del sistema alfabético de escritura.

CAPÍTULO III: ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

La presente investigación cuantitativa presenta dos variables: una independiente, que es la comprensión lectora, y otra, dependiente, que es la redacción académica. Las variables se evaluaron gracias al uso de instrumentos: la prueba de comprensión lectora, por un lado, y la prueba de redacción académica y la rúbrica por otro lado. El propósito de la utilización de dichos instrumentos es determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y la redacción académica. Para el análisis de los resultados que se obtuvieron se empleó el programa estadístico SPSS, el cual permitió generar una base de datos acerca de las variables del estudio. Este programa facilitó el análisis de los resultados, debido a que se elaboró tablas, gráficos, la clasificación de los datos, la realización de pruebas más exactas.

El análisis de los datos se dio gracias a las siguientes pruebas estadísticas:

- Pruebas de normalidad, determinan si un conjunto de datos de una manera que es consistente con una distribución normal. Los resultados de esta prueba indican si se deben aceptar o rechazar las hipótesis.

Las pruebas de normalidad que se utilizaron para evaluar la normalidad son la Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y la de Kolmogorov-Smirnov.

- Prueba de correlación, se aplica luego de conocer si la hipótesis se acepta o se rechaza, es decir luego de saber cuál es la normalidad. El coeficiente de correlación de Spearman (ρ) es una prueba de correlación, de asociación o de interdependencia entre dos variables aleatorias, que pueden ser continuas o discretas (en este caso, discretas).

3.2 Proceso de prueba de las hipótesis

A continuación, se presentan los resultados de la investigación:

Análisis inferencial de los resultados

3.2.1 Prueba de la Hipótesis General

Problema general:

¿Cuál es la relación que existe entre la comprensión lectora y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?

Objetivo general:

Determinar la relación directa y significativa entre la comprensión lectora y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Hipótesis General:

Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial e Ingeniería de sistemas de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Paso 1. Se demuestra la relación lineal de los datos.

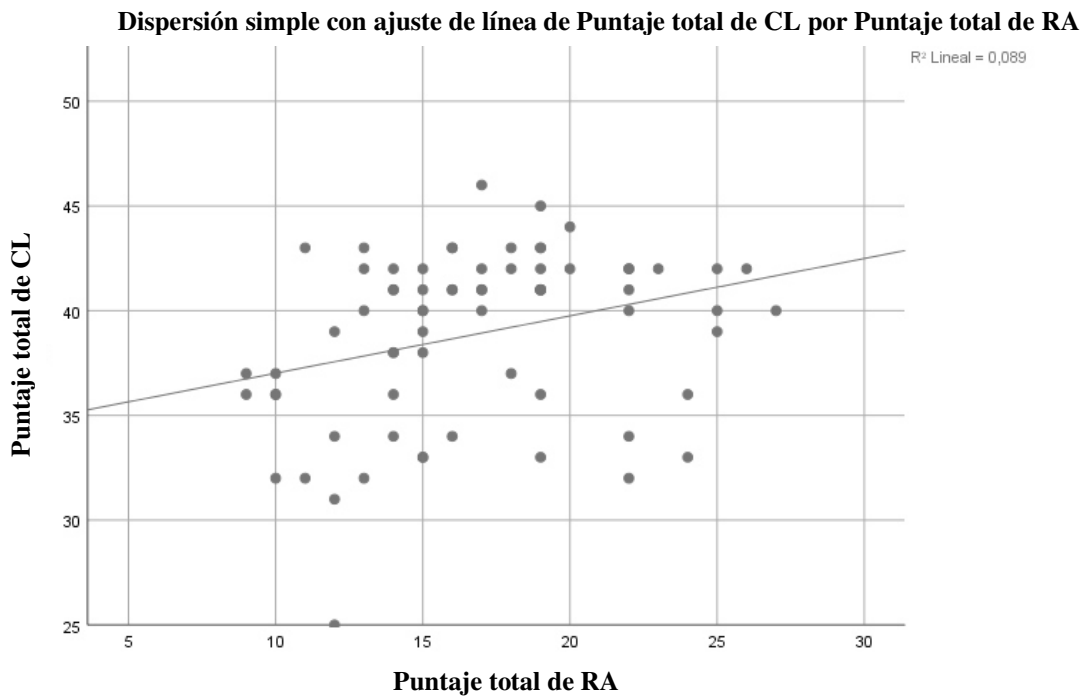


Figura 5. Gráfico de dispersión.

Donde:

CL: Comprensión Lectora

RA: Redacción Académica

Se observa una relación lineal con dispersión de puntos hacia la derecha.

Paso 2. Se realiza la Prueba de normalidad.

Tabla 2

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje total de CL	,193	71	,000	,913	71	,000
Puntaje total de RA	,104	71	,056	,969	71	,078

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se observa que el puntaje de Comprensión lectora no presenta distribución normal ($p < 0.05$) y la redacción académica sí presenta distribución normal ($p > 0.05$). Se decide que la prueba a utilizar será la No paramétrica (Rho de Spearman).

Paso 3. Se aplica la prueba de correlación de Spearman, dado que los datos no presentan distribución normal.

Hipótesis estadística:

$$H_0 : r_{cl,ra} = 0$$

$$H_1 : r_{cl,ra} \neq 0$$

Tabla 3

Prueba de correlación de Spearman

			Puntaje de CL
Rho de Spearman	Puntaje de RA	Coefficiente de correlación	,324**
		Sig. (bilateral)	,006
		N	70

Donde:

CL: Comprensión Lectora

RA: Redacción Académica

INTERPRETACIÓN:

El valor de p hallado es menor que 0.05 ($p = 0,006$), por lo que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que se descarta que el coeficiente de correlación sea 0. Por lo tanto, y observando el coeficiente de correlación Rho Spearman positivo, se demuestra que existe relación directamente proporcional entre la comprensión lectora y la redacción académica ($r = 0.324$), teniendo un coeficiente de correlación bajo. Todo ello nos lleva decir que a mayor comprensión lectora mayor redacción académica y a menor comprensión lectora menor

redacción académica. Es cierto que, según el valor hallado, se considera una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual para las ciencias de la educación es relevante.

3.2.2 Prueba de la Hipótesis Derivada 1

Problema específico:

- ¿Cuál es la relación entre el nivel literal y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?

Objetivo específico:

- Identificar la relación entre el nivel literal y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Hipótesis específica:

- Existe relación directa y significativa entre el nivel literal y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Paso 1. Se demuestra la relación lineal de los datos.

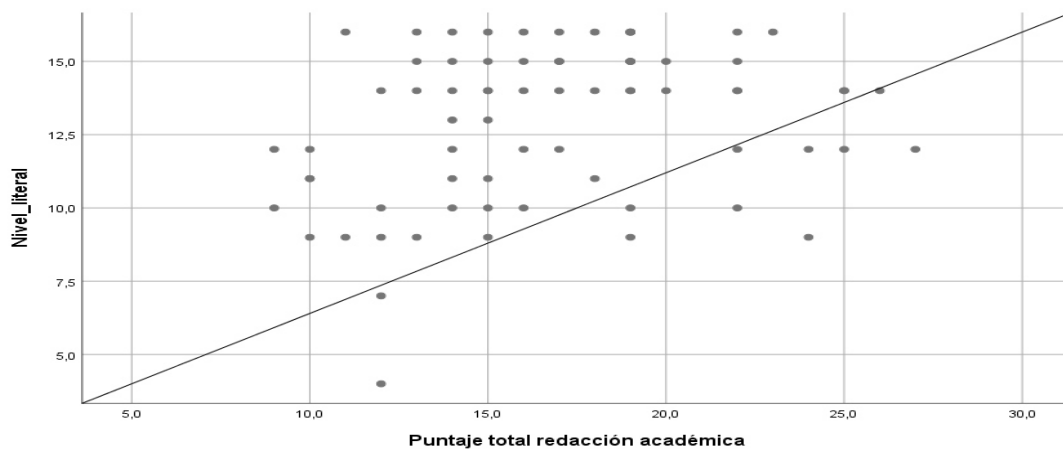


Figura 6. Gráfico de dispersión. Se muestra la relación lineal entre el nivel literal y la redacción académica.

Paso 2. Se realiza la Prueba de normalidad.

Tabla 4

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Nivel_literal	,215	71	,000	,905	71	,000
Nivel_inferencial	,163	71	,000	,958	71	,018
Nivel_crítico	,426	71	,000	,604	71	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se observa que el puntaje de nivel literal, inferencial y crítico no presentan distribución normal ($p < 0.05$) y la redacción académica sí presenta distribución normal ($p > 0.05$). Se decide que la prueba a utilizar será la No paramétrica (Rho de Spearman) para todos los niveles vs rendimiento académico.

Paso 3. Se aplica la prueba de correlación de Spearman, ya que los datos no presentan distribución normal.

Hipótesis estadística:

$$H_0 : r_{nl,ra} = 0$$

$$H_1 : r_{nl,ra} \neq 0$$

Tabla 5

Prueba de correlación de Spearman

		Puntaje total de RA
Rho de Spearman	Nivel_literal	Coeficiente de correlación
		,286*
		Sig. (bilateral)
		,016
		N
		71

Donde: RA: Redacción Académica

INTERPRETACIÓN:

El valor de p hallado es menor que 0.05 ($p=0,016$), por lo que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que se descarta que el coeficiente de correlación a nivel poblacional sea 0. Por lo tanto, y observando el coeficiente de correlación Rho Spearman positivo, se demuestra que existe relación directamente proporcional entre el nivel literal de la comprensión lectora y la redacción académica ($r=0.286$), teniendo un coeficiente de correlación bajo. Todo ello nos lleva decir que a mayor nivel literal de comprensión lectora mayor redacción académica y a menor nivel literal de comprensión lectora menor redacción académica. Es cierto, que, según el valor hallado, se considera una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual para las ciencias de la educación es relevante.

3.2.2 Prueba de la Hipótesis Derivada 2

Problema específico:

- ¿Cuál es la relación entre el nivel inferencial y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?

Objetivo específico:

- Identificar la relación entre el nivel inferencial y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Hipótesis específica:

- Existe relación directa y significativa entre el nivel inferencial y la redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Paso 1. Se demuestra la relación lineal de los datos.

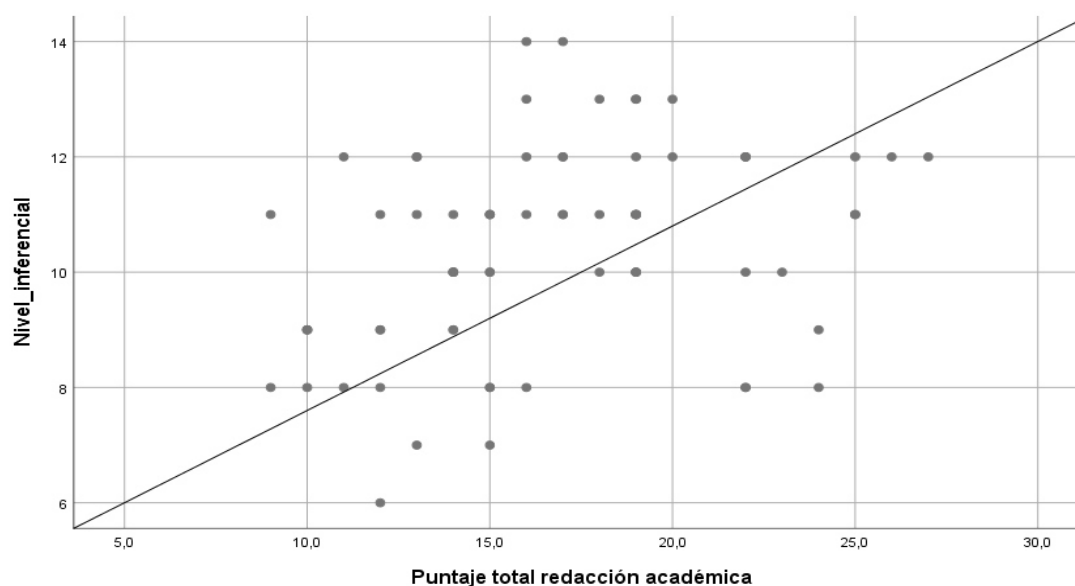


Figura 7. Gráfico de dispersión. Se muestra la relación lineal entre el nivel inferencial y la redacción académica.

Paso 2. Se realiza la Prueba de normalidad. Este paso se realizó en la Tabla 2. Pruebas de normalidad, donde se observa las pruebas de los tres niveles de comprensión lectora (p. 50).

Paso 3. Se aplica la prueba de correlación de Spearman, ya que los datos no presentan distribución normal.

Hipótesis estadística:

$$H_0 : r_{ni,ra} = 0$$

$$H_1 : r_{ni,ra} \neq 0$$

Tabla 6*Prueba de correlación de Spearman*

			Puntaje total de RA
Rho de Spearman	Nivel_inferencial	Coeficiente de correlación	,374**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	71

Donde:

RA: Redacción Académica

INTERPRETACIÓN:

El valor de p hallado es menor que 0.05 ($p=0,001$), por lo que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que se descarta que el coeficiente de correlación a nivel poblacional sea 0. Por lo tanto, y observando el coeficiente de correlación Rho Spearman positivo, se demuestra que existe relación directamente proporcional entre el nivel INFERENCIAL de la comprensión lectora y la redacción académica ($r=0.374$), teniendo un coeficiente de correlación bajo. Todo ello nos lleva decir que a mayor nivel literal de comprensión lectora mayor redacción académica y a menor nivel literal de comprensión lectora menor redacción académica.

Es cierto que, según el valor hallado, se considera una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual para las ciencias de la educación es relevante.

3.2.3 Prueba de la Hipótesis Derivada 2

Problema específico:

- ¿Cuál es la relación entre el nivel crítico y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?

Objetivo específico:

- Identificar la relación entre el nivel crítico y la redacción académica que demuestran los estudiantes universitarios de una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Hipótesis específica:

- Existe relación directa y significativa entre el nivel crítico y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Paso 1. Se demuestra la relación lineal de los datos.

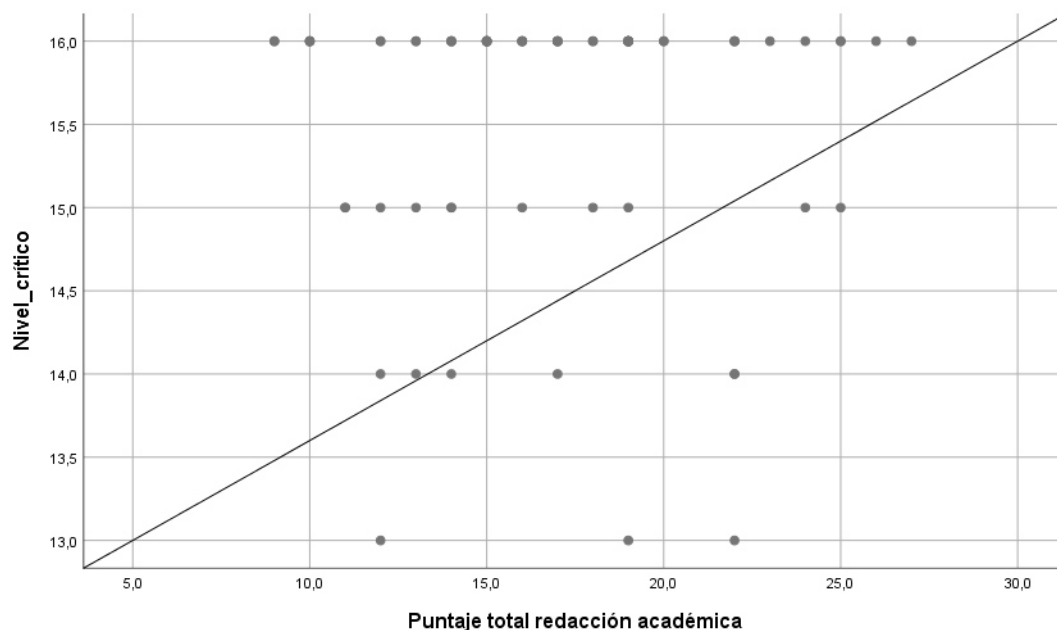


Figura 8. Gráfico de dispersión. Se observa la relación lineal entre el nivel crítico y la redacción académica.

Paso 2: Se realiza la Prueba de normalidad. Este paso se realizó en la Tabla 2. Pruebas de normalidad, donde se observa las pruebas de los tres niveles de comprensión lectora (p. 50).

Paso 3: Se aplica la prueba de correlación de Spearman, ya que los datos no presentan distribución normal.

Hipótesis estadística:

$$H_0 : r_{ni,ra} = 0$$

$$H_1 : r_{ni,ra} \neq 0$$

Tabla 7

Prueba de correlación de Spearman

			Puntaje total de RA
Rho de Spearman	Nivel_crítico	Coefficiente de correlación	,052
		Sig. (bilateral)	,668
		N	71

Donde:

RA: Redacción Académica

INTERPRETACIÓN:

El valor de p hallado es MAYOR que 0.05 ($p=0,668$), por lo que no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que no se descarta que el coeficiente de correlación a nivel poblacional sea 0. Por lo tanto, se demuestra que no existe relación entre el nivel CRITICO de la comprensión lectora y la redacción académica.

A continuación, se realiza la descripción muestral, algunos datos descriptivos acerca de la edad mínima (17 años) y máxima (36 años) de los estudiantes que participaron en las pruebas de comprensión lectora y de redacción académica, así mismo, se demuestra que no existe relación entre la edad de los alumnos y los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora y de redacción académica.

Tabla 8

Datos Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	71	17	36	21,51	3,047
N válido (por lista)	71				

Tabla 9

Relación edad y Comprensión Lectora y Redacción Académica

		Puntaje total de RA	Puntaje total de CL
Rho de Spearman	Edad Coeficiente de correlación	,062	-,052
	Sig. (bilateral)	,610	,668
	N	70	71

Donde:

CL: Comprensión Lectora

RA: Redacción Académica

- No existe relación alguna entre la edad del estudiante y el puntaje de redacción académica y comprensión lectora.

Análisis descriptivo de los resultados

3.2.4 Variable: Redacción académica

1.a Dimensión Planificación

Tabla 10

Primer indicador

1. Plantea ideas principales y secundarias que utilizará en el texto académico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	17	23,9	23,9	23,9
	Regular	8	11,3	11,3	35,2
	Bueno	24	33,8	33,8	69,0
	Excelente	22	31,0	31,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 23,9 %; el nivel de desempeño Regular, 11,8 %; el nivel de desempeño Bueno, 33,8 %, el nivel de desempeño Excelente, 31 %.

1. Plantea ideas principales y secundarias que utilizará en el texto académico.

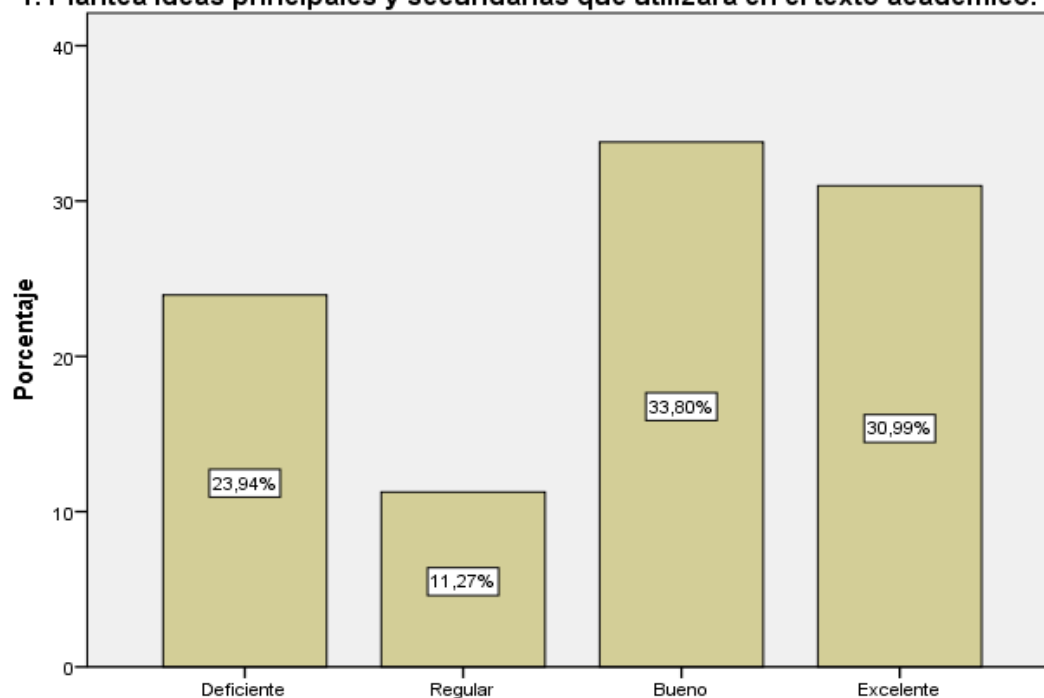


Figura 9. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 9 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Plantea ideas principales y secundarias que utilizará en el texto académico. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 23,94 %; Regular (2), 11,27 %; Bueno (3), 33,80 %; Excelente (4), 30,99 %.

Tabla 11

Segundo indicador

2. Elabora un esquema de redacción en relación con el tema propuesto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	34	47,9	47,9	47,9
	Regular	22	31,0	31,0	78,9
	Bueno	5	7,0	7,0	85,9
	Excelente	10	14,1	14,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 47,9 %; el nivel de desempeño Regular, 31,0 %; el nivel de desempeño Bueno, 7,0 %, el nivel de desempeño Excelente, 14,1 %.

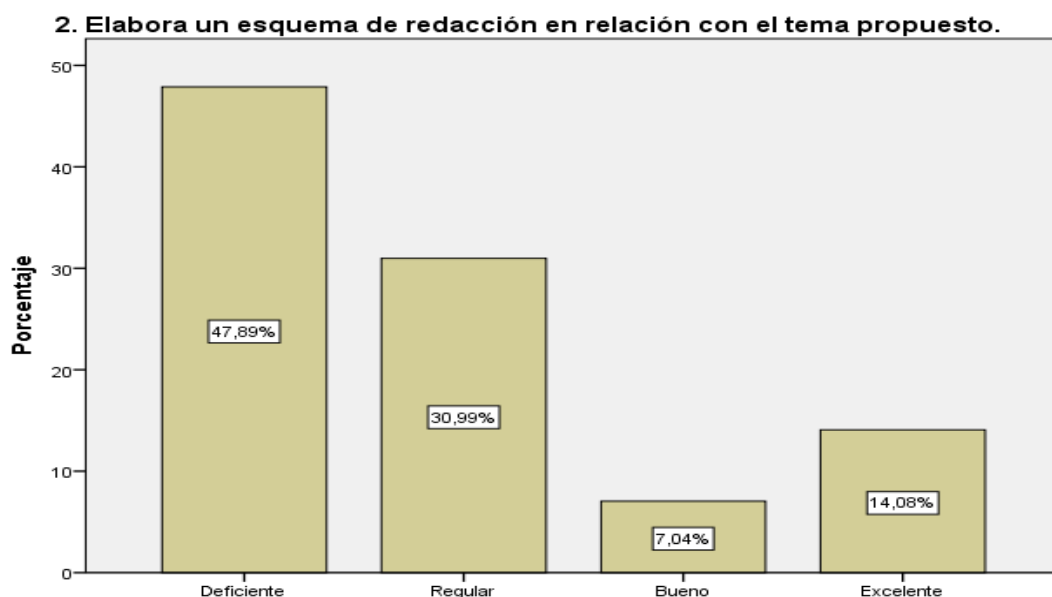


Figura 10. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 10 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Elabora un esquema de redacción en relación con el tema propuesto. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 47,89 %; Regular (2), 30,99 %; Bueno (3), 7,04 %; Excelente (4), 14,08 %.

Tabla 12

Tercer indicador

3. Las ideas formuladas guardan relación entre sí.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	20	28,2	28,2	28,2
	Regular	9	12,7	12,7	40,8
	Bueno	27	38,0	38,0	78,9
	Excelente	15	21,1	21,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 28,2 %; el nivel de desempeño Regular, 12,7 %; el nivel de desempeño Bueno, 38,0 %, el nivel de desempeño Excelente, 21,1 %.

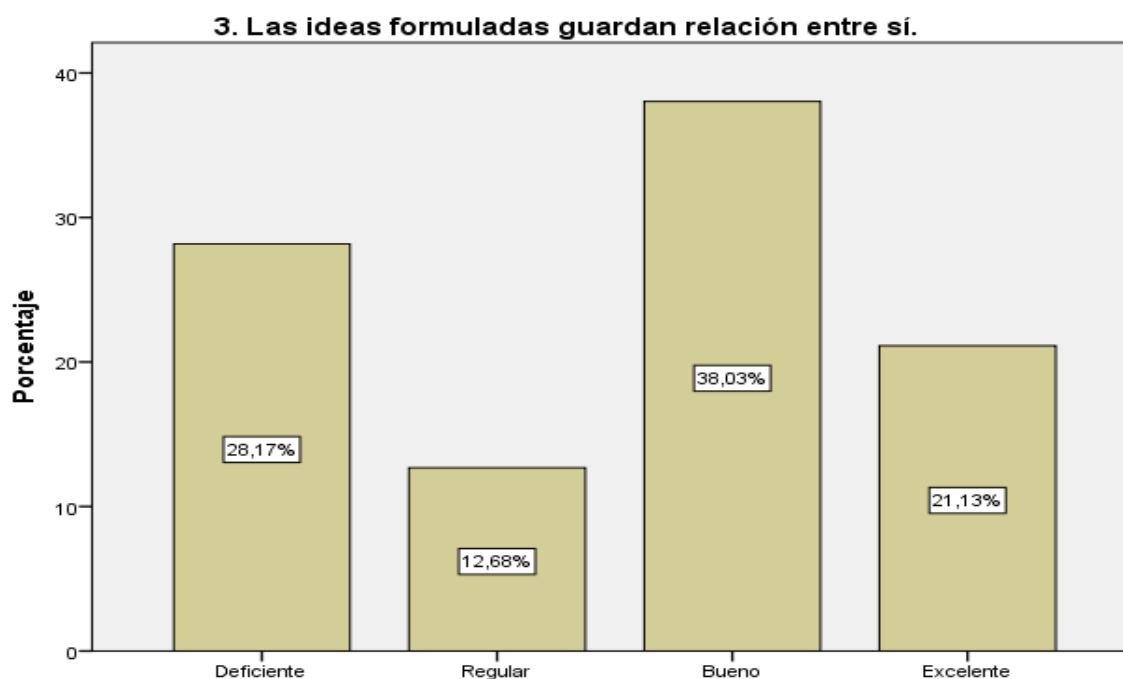


Figura 11. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 11 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Las ideas formuladas guardan relación entre sí. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 28,17 %; Regular (2), 12,68 %; Bueno (3), 38,03 %; Excelente (4), 21,13 %.

1.b Dimensión Textualización

Tabla 13

Cuarto indicador

4. Redacta con coherencia y utilizando apropiados conectores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	7	9,9	9,9	9,9
	Regular	28	39,4	39,4	49,3
	Bueno	32	45,1	45,1	94,4
	Excelente	4	5,6	5,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 9,9 %; el nivel de desempeño Regular, 39,4 %; el nivel de desempeño Bueno, 45,1 %, el nivel de desempeño Excelente, 5,6 %.

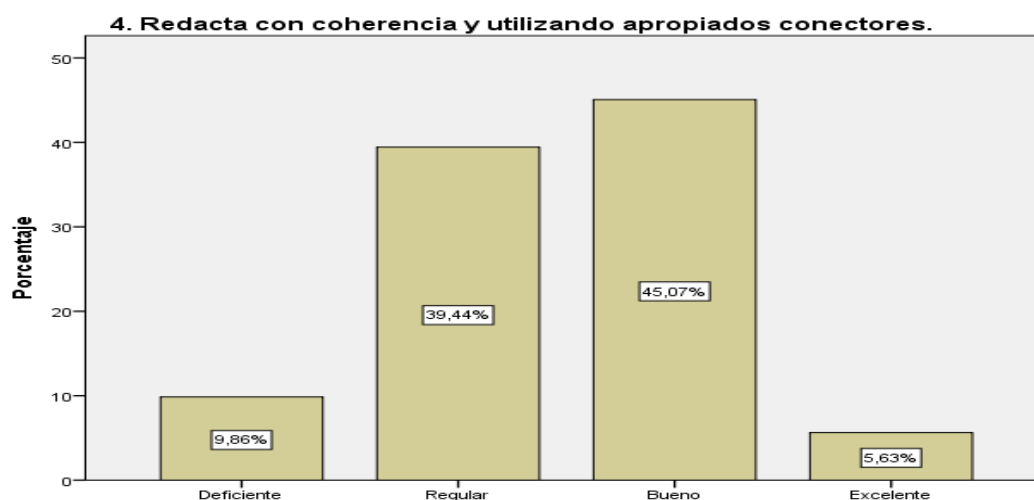


Figura 12. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 12 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Redacta con coherencia y utilizando apropiados conectores. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 9,86 %; Regular (2), 39,44 %; Bueno (3), 45,07 %; Excelente (4), 5,63 %.

Tabla 14

Quinto indicador

5. Evalúa el texto considerando el léxico y que este cumpla con las normas de ortografía.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	34	47,9	47,9	47,9
	Regular	6	8,5	8,5	56,3
	Bueno	18	25,4	25,4	81,7
	Excelente	13	18,3	18,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 47,9 %; el nivel de desempeño Regular, 8,5 %; el nivel de desempeño Bueno, 25,4 %, el nivel de desempeño Excelente, 18,3 %.

5. Evalúa el texto considerando el léxico y que este cumpla con las normas de ortografía.

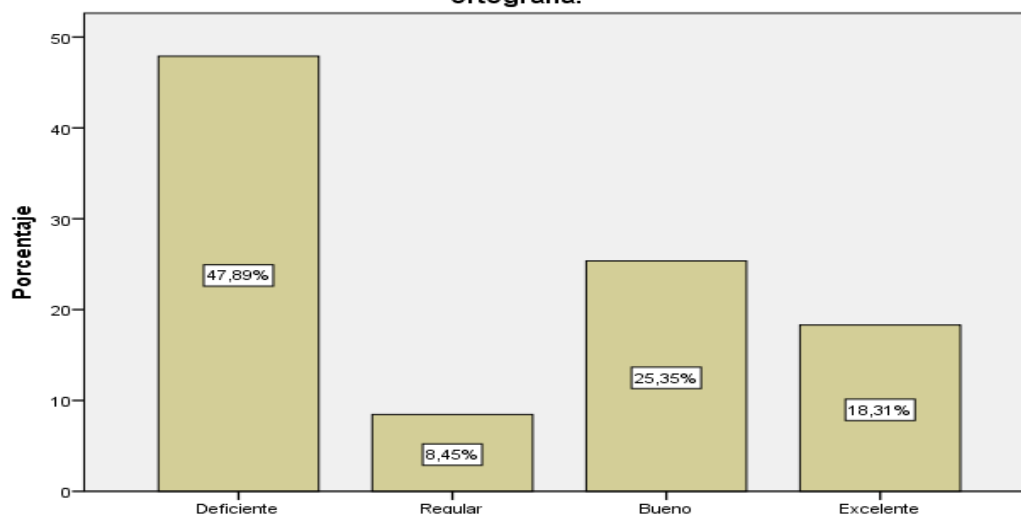


Figura 13. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 13 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Evalúa el texto considerando el léxico y que este cumpla con las normas de ortografía. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 47,89 %; Regular (2), 8,45 %; Bueno (3), 25,35 %; Excelente (4), 18,31 %.

1.c Dimensión Revisión

Tabla 15

Sexto indicador

6. Verifica la gramática del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	3	4,2	4,2	4,2
	Regular	27	38,0	38,0	42,3
	Bueno	27	38,0	38,0	80,3
	Excelente	14	19,7	19,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 4,2 %; el nivel de desempeño Regular, 38,0 %; el nivel de desempeño Bueno, 38,0 %, el nivel de desempeño Excelente, 19,7 %.

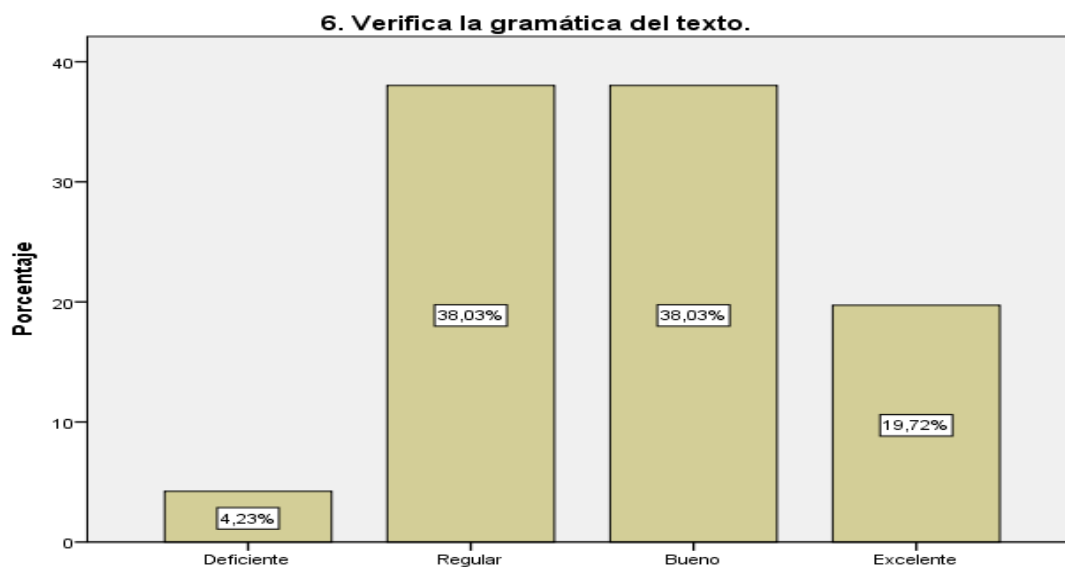


Figura 14. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 14 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Verifica la gramática del texto. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 4,23 %; Regular (2), 38,03 %; Bueno (3), 38,03 %; Excelente (4), 19,72 %.

Tabla 16*Séptimo indicador***7. Evalúa los mecanismos de cohesión, conectores lógico-textuales, progresión temática, estilo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	13	18,3	18,3	18,3
	Regular	35	49,3	49,3	67,6
	Bueno	12	16,9	16,9	84,5
	Excelente	11	15,5	15,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que el nivel de desempeño Deficiente obtuvo el 18,3 %; el nivel de desempeño Regular, 49,3 %; el nivel de desempeño Bueno, 16,9 %, el nivel de desempeño Excelente, 15,5 %.

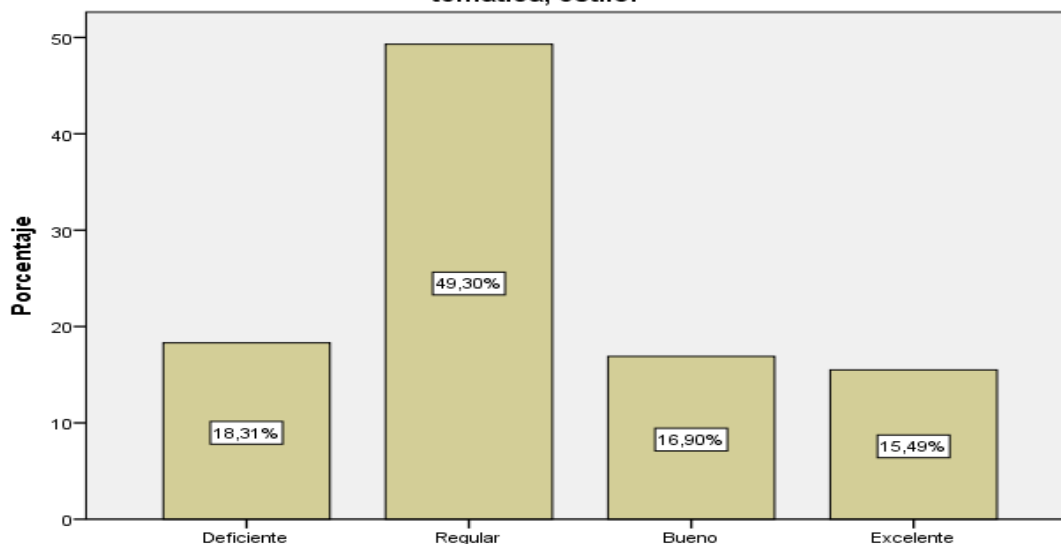
7. Evalúa los mecanismos de cohesión, conectores lógico-textuales, progresión temática, estilo.

Figura 15. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 15 muestra los resultados estadísticos del primer indicador: Evalúa los mecanismos de cohesión, conectores lógico-textuales, progresión temática, estilo. En este caso, se observa que los niveles de desempeño, obtuvieron los siguientes

porcentajes: Deficiente (1) alcanzó el 18,31 %; Regular (2), 49,30 %; Bueno (3), 16,90 %; Excelente (4), 15,49 %.

2. Variable: Comprensión Lectora

2.a. Dimensión Literal

Tabla 17

Lectura 1, primera pregunta

L.1.1. ¿Qué atributos se consideraban para contratar a un ingeniero?

(literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	32	45,1	45,1	45,1
	Respuesta Correcta	39	54,9	54,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la primera pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 54,9 %, que es equivalente a 39 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 45,1 %, equivalente a 32 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

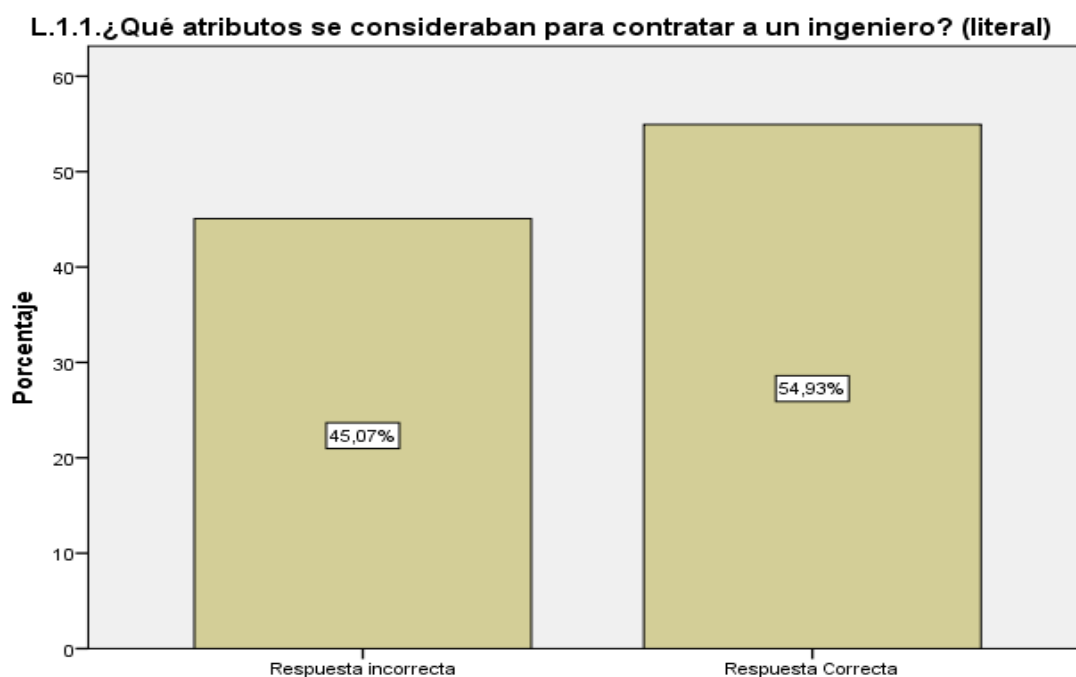


Figura 16. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 16 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 54,93 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 45,07 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 18*Lectura 1, segunda pregunta***L.1.2 ¿Cuáles son las características que se valoran en un ingeniero en la actualidad? (literal)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	4	5,6	5,6	5,6
	Respuesta Correcta	67	94,4	94,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la segunda pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 94,4 %, que es equivalente a 67 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 5,6 %, equivalente a 4 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

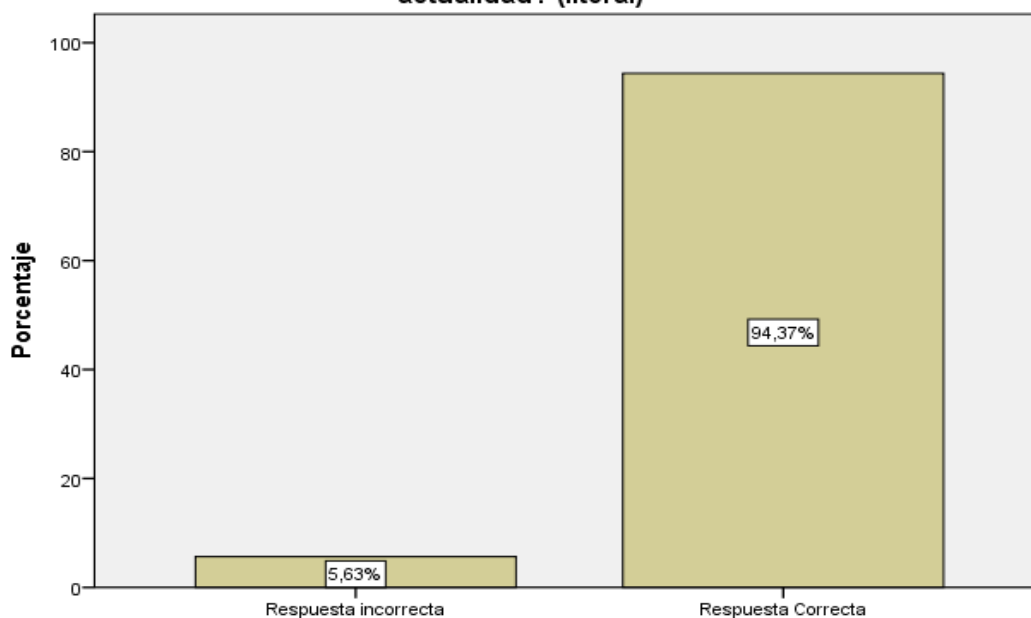
L.1.2.¿Cuáles son las características que se valoran en un ingeniero en la actualidad? (literal)

Figura 17. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 17 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 94,37 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 5,63 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 19

Lectura 1, cuarta pregunta

L.1.4. ¿En qué consisten las habilidades blandas? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	5	7,0	7,0	7,0
	Respuesta Correcta	66	93,0	93,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la cuarta pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 93,0 %, que es equivalente a 66 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,0 %, equivalente a 5 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

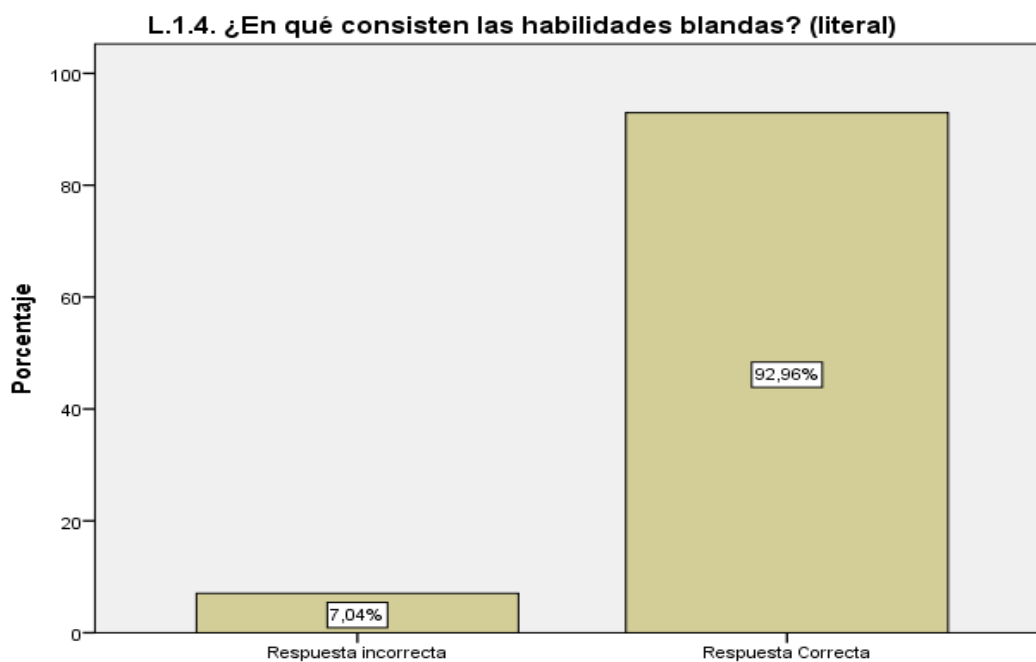


Figura 18. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 18 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 92,96 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,04 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 20

Lectura 1, quinta pregunta

L.1.5. ¿Quiénes demandan y/o priorizan las habilidades blandas en la actualidad? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	5	7,0	7,0	7,0
	Respuesta Correcta	66	93,0	93,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la quinta pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 93,0 %, que es equivalente a 66 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,0 %, equivalente a 5 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

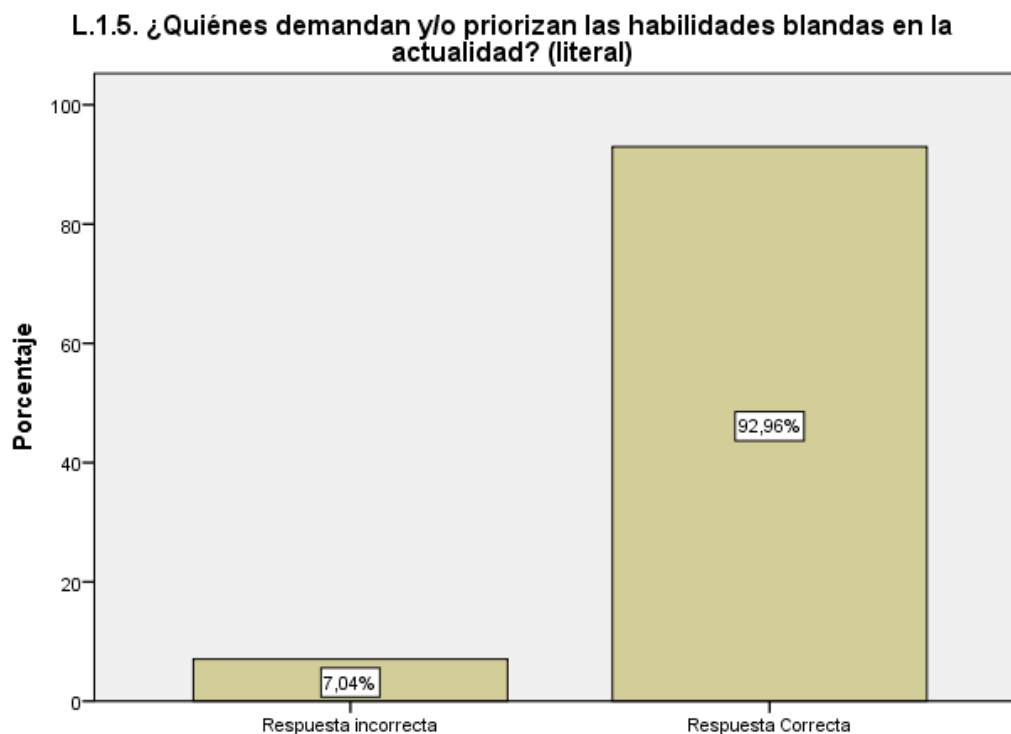


Figura 19. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 19 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 92,96 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,04 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 21

Lectura 2, primera pregunta

L.2.1. ¿Cuál es la característica que te permite mostrarte optimista? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	10	14,1	14,1	14,1
	Respuesta Correcta	61	85,9	85,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la primera pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 85,9 %, que es equivalente a 61 de los estudiantes

respondieron correctamente, mientras que el 14,1 %, equivalente a 10 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

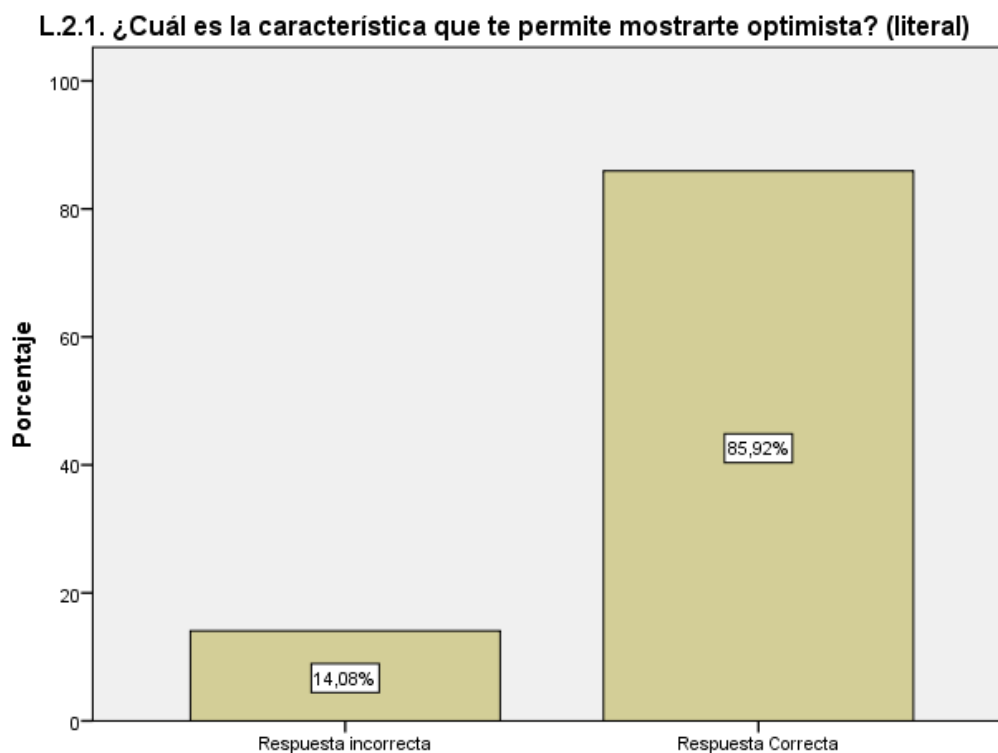


Figura 20. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 20 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 85,92 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 14,08 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 22*Lectura 2, segunda pregunta***L.2.2. ¿En qué consiste la visión estratégica? (literal)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	5	7,0	7,0	7,0
	Respuesta Correcta	66	93,0	93,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la segunda pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 93,0 %, que es equivalente a 66 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,0 %, equivalente a 5 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.



Figura 21. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 21 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 92,96 % de los estudiantes

respondieron correctamente, mientras que el 7,04 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 23

Lectura 2, tercera pregunta

L.2.3 Consiste en conocer el mercado, estar actualizado acerca de los avances, estrategias y métodos... (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	16	22,5	22,5	22,5
	Respuesta Correcta	55	77,5	77,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la tercera pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 77,5 %, que es equivalente a 55 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 22,5 %, equivalente a 16 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.2.3. Consiste en conocer el mercado, estar actualizado acerca de los avances, estrategias y métodos... (literal)

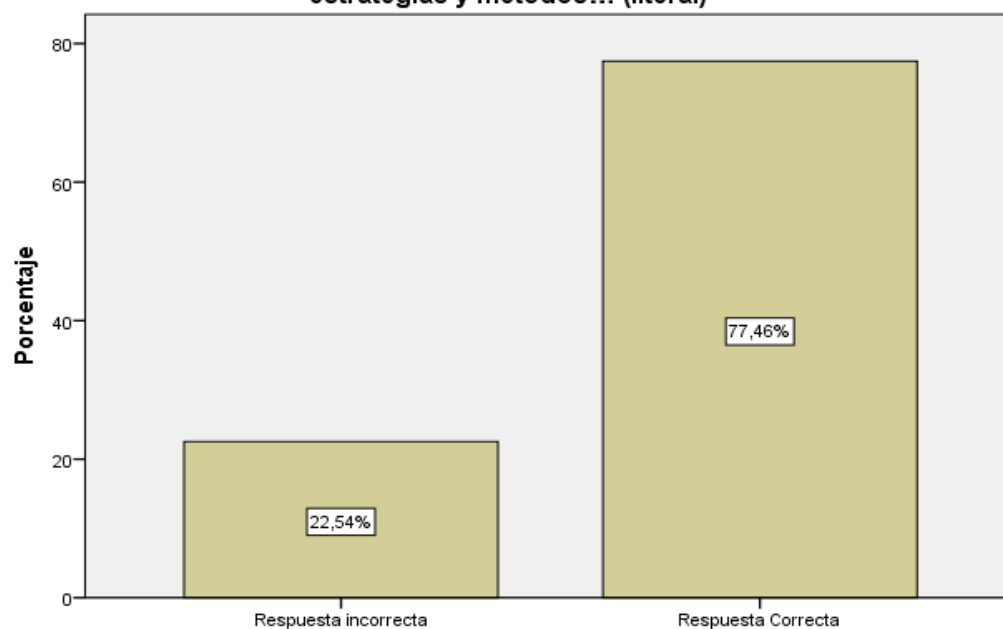


Figura 22. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 22 muestra los resultados estadísticos acerca de la tercera pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 77,46 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 22,54 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 24

Lectura 2, octava pregunta

L.2.8. Si logramos desarrollar todas las claves que menciona la lectura, entonces habremos alcanzado... (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	18	25,4	25,4	25,4
	Respuesta Correcta	53	74,6	74,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la octava pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 74,6 %, que es equivalente a 53 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 25,4 %, equivalente a 18 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.2.8. Si logramos desarrollar todas las claves que menciona la lectura, entonces habremos alcanzado... (literal)

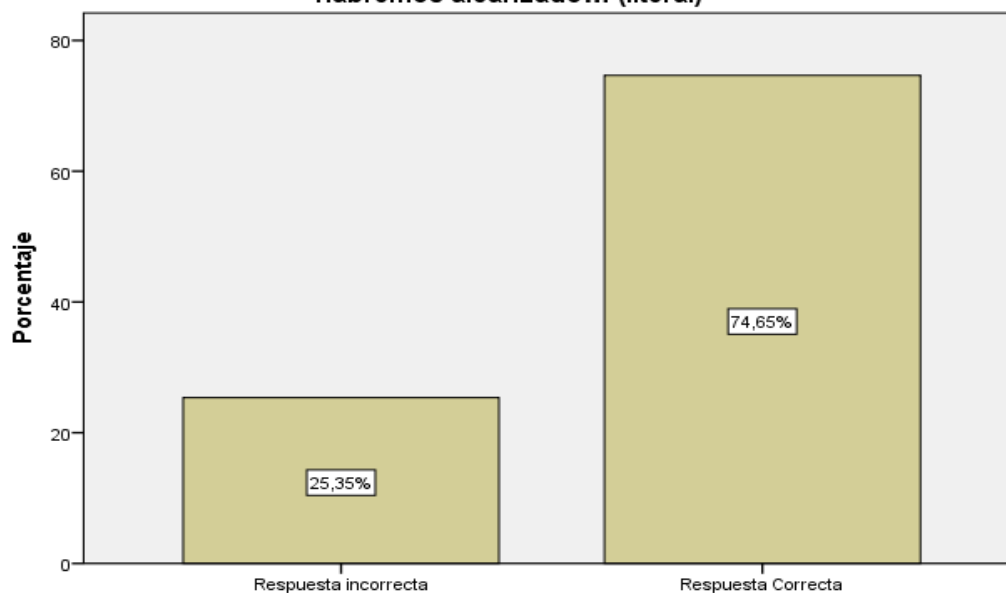


Figura 23. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 23 muestra los resultados estadísticos acerca de la octava pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 74,65 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 25,35 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 25

Lectura 3, primera pregunta

L.3.1. De acuerdo con el autor, ¿en qué se centra el trabajo de un ingeniero? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	9	12,7	12,7	12,7
	Respuesta Correcta	62	87,3	87,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la primera pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 87,3 %, que es equivalente a 62 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 12,7 %, equivalente a 9 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.3.1. De acuerdo con el autor, ¿en qué se centra el trabajo de un ingeniero? (literal)

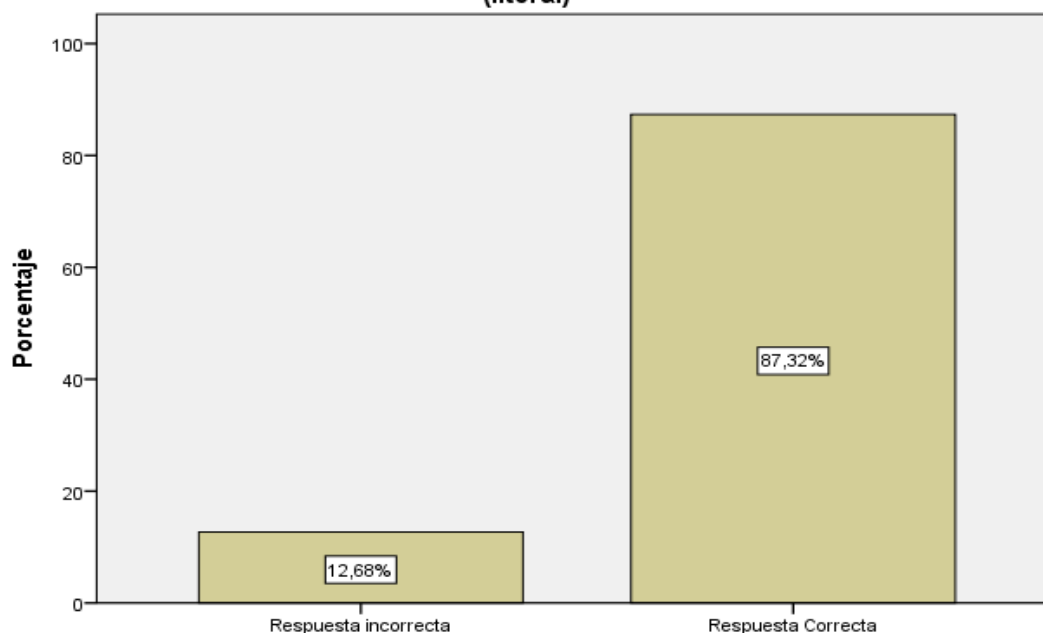


Figura 24. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 24 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 87,32 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 12,68 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 26

Lectura 3, segunda pregunta

L.3.2. Según la lectura, ¿qué deberían transmitir los maestros a sus estudiantes? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	4	5,6	5,6	5,6
	Respuesta Correcta	67	94,4	94,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la segunda pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 94,4 %, que es equivalente a 67 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 5,6 %, equivalente a 4 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.3.2. Según la lectura, ¿qué deberían transmitir los maestros a sus estudiantes? (literal)

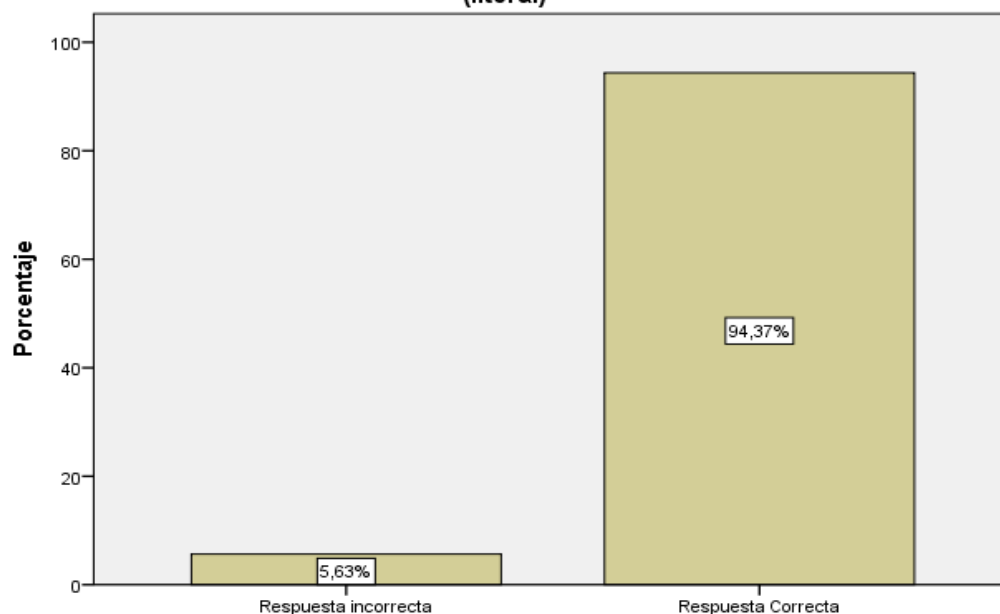


Figura 25. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 25 muestra los resultados estadísticos acerca de la segunda pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 94,37 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 5,63 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 27

Lectura 3, cuarta pregunta

L.3.4. Elige la alternativa correcta en la siguiente secuencia de acciones. (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	35	49,3	49,3	49,3
	Respuesta Correcta	36	50,7	50,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la cuarta pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 50,7 %, que es equivalente a 36 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 49,3 %, equivalente a 35 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.3.4. Elige la alternativa correcta en la siguiente secuencia de acciones. (literal)

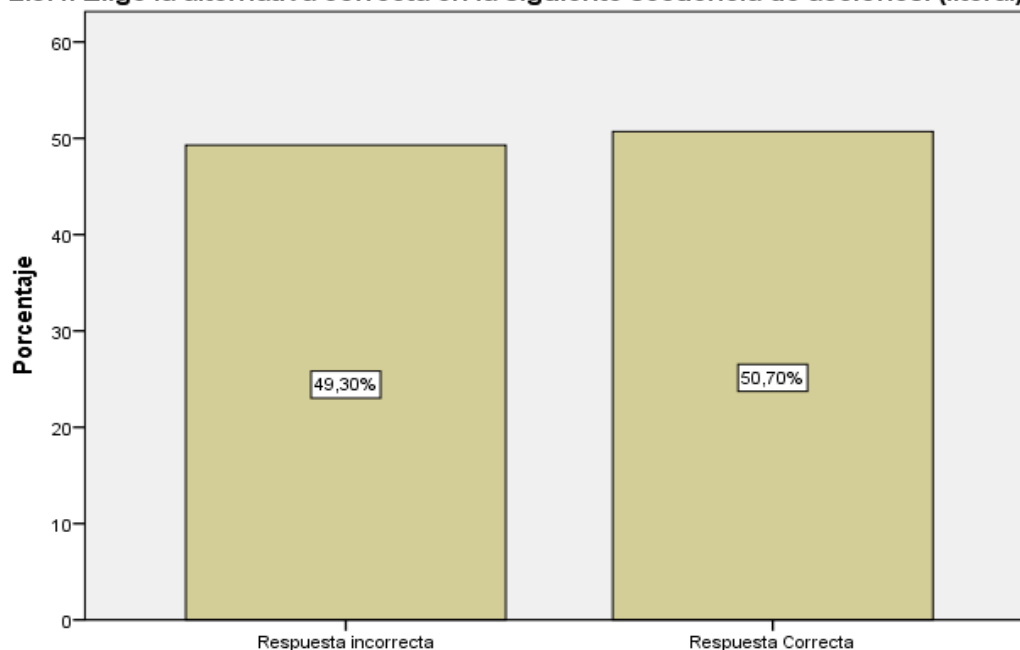


Figura 26. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 26 muestra los resultados estadísticos acerca de la cuarta pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 50,70 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 49,30 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 28

Lectura 3, séptima pregunta

L.3.7. De acuerdo con la lectura, si los maestros les enseñan a los futuros ingenieros acerca de la importancia de la gestión de proyectos, ¿cuál sería el resultado? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	15	21,1	21,1	21,1
	Respuesta Correcta	56	78,9	78,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la séptima pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 78,9 %, que es equivalente a 56 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 21,1 %, equivalente a 15 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.3.7. De acuerdo con la lectura, si los maestros les enseñan a los futuros ingenieros acerca de la importancia de la gestión de proyectos, ¿cuál sería el resultado? (literal)

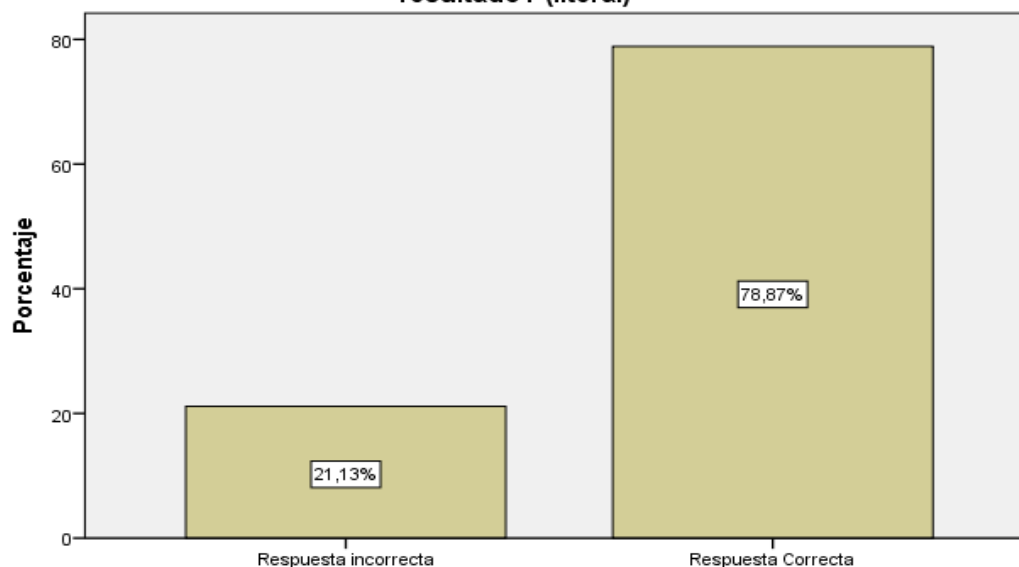


Figura 27. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 27 muestra los resultados estadísticos acerca de la séptima pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 78,87 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 21,13 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 29

Lectura 4, primera pregunta

L.4.1. De acuerdo con el texto, ¿qué significa ser un CEO? (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	22	31,0	31,0	31,0
	Respuesta Correcta	49	69,0	69,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la primera pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 69,0 %, que es equivalente a 49 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 31,0 %, equivalente a 22 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

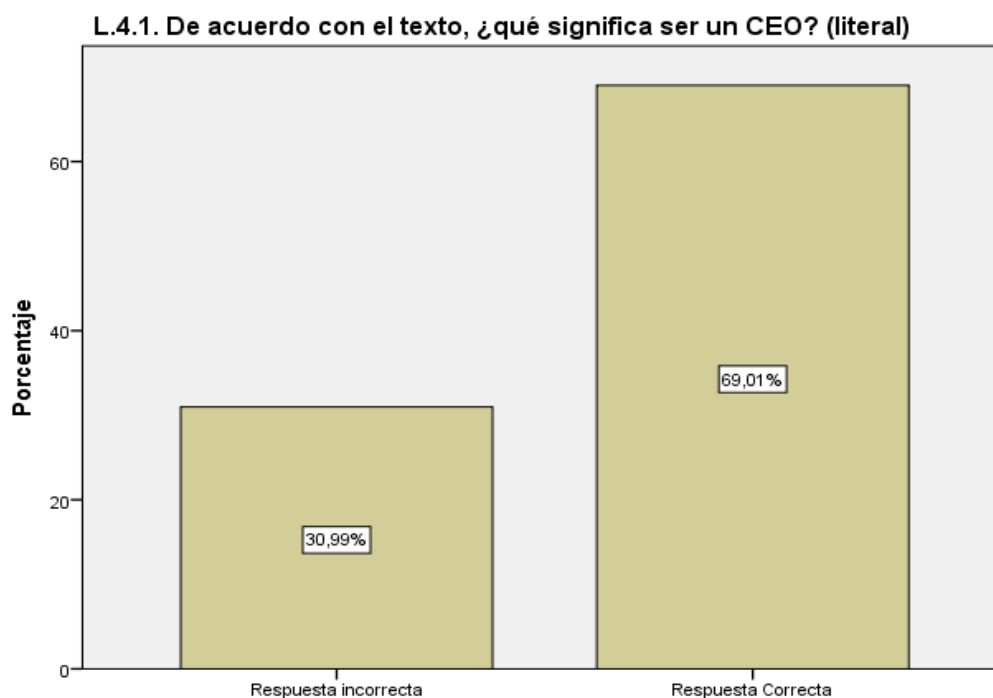


Figura 28. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 28 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 69,01 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 30,99 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 30

Lectura 4, segunda pregunta

L.4.2. Es uno de los tips que se relaciona con la confianza de un inversionista. (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	18	25,4	25,4	25,4
	Respuesta Correcta	53	74,6	74,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la segunda pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 74,6 %, que es equivalente a 53 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 25,4 %, equivalente a 18 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.4.2. Es uno de los tips que se relaciona con la confianza de un inversionista. (literal)

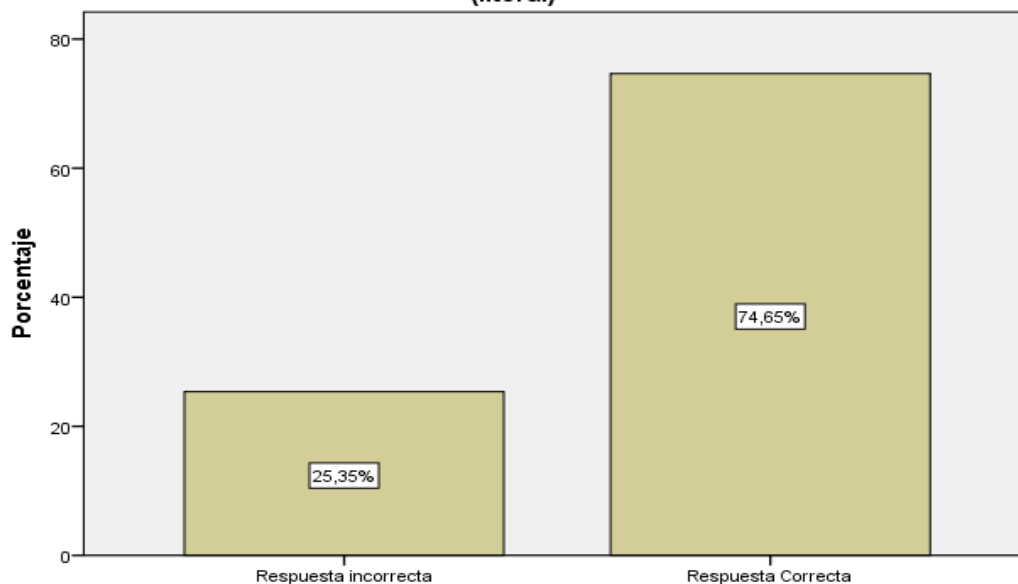


Figura 29. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 29 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 74,65 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 25,35 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 31

Lectura 4, tercera pregunta

L.4. 3. Es una de las cualidades que implica ser auténtico e innovador. (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	9	12,7	12,7	12,7
	Respuesta Correcta	62	87,3	87,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la segunda pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 87,3 %, que es equivalente a 62 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 12,7 %, equivalente a 9 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.4. 3. Es una de las cualidades que implica ser auténtico e innovador. (literal)

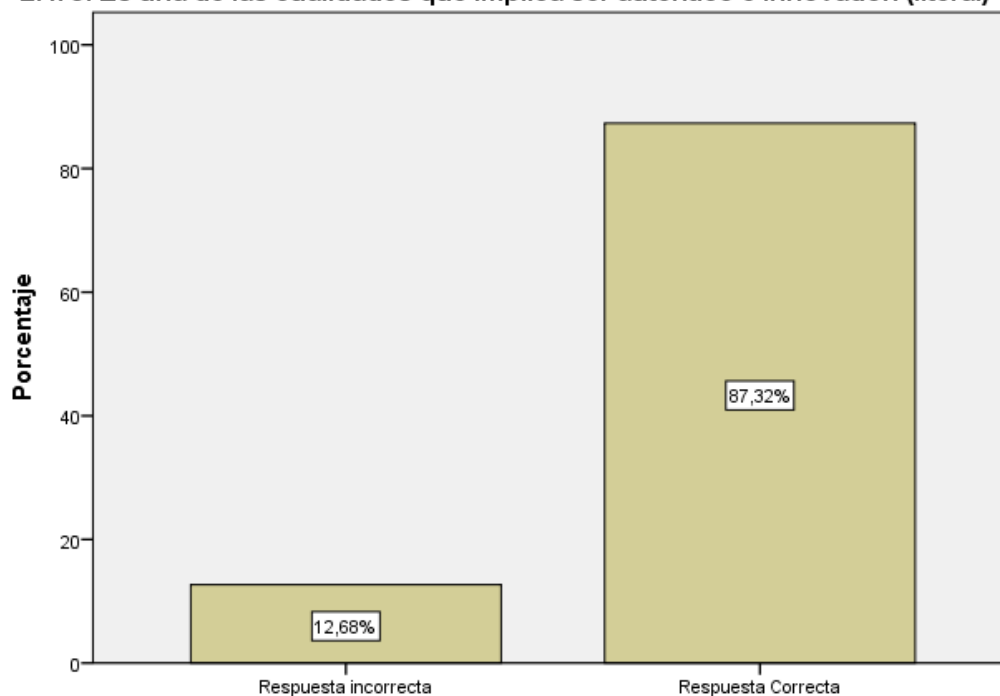


Figura 30. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 30 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 87,32 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 12,68 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 32

Lectura 4, cuarta pregunta

L.4. 4. Cuando en una empresa todos sus miembros se sienten conformes y realizan una excelente labor, se refiere al siguiente tip: (literal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	14	19,7	19,7	19,7
	Respuesta Correcta	57	80,3	80,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la cuarta pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 80,3 %, que es equivalente a 57 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 19,7 %, equivalente a 14 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.4. 4. Cuando en una empresa todos sus miembros se sienten conformes y realizan una excelente labor, se refiere al siguiente tip: (literal)

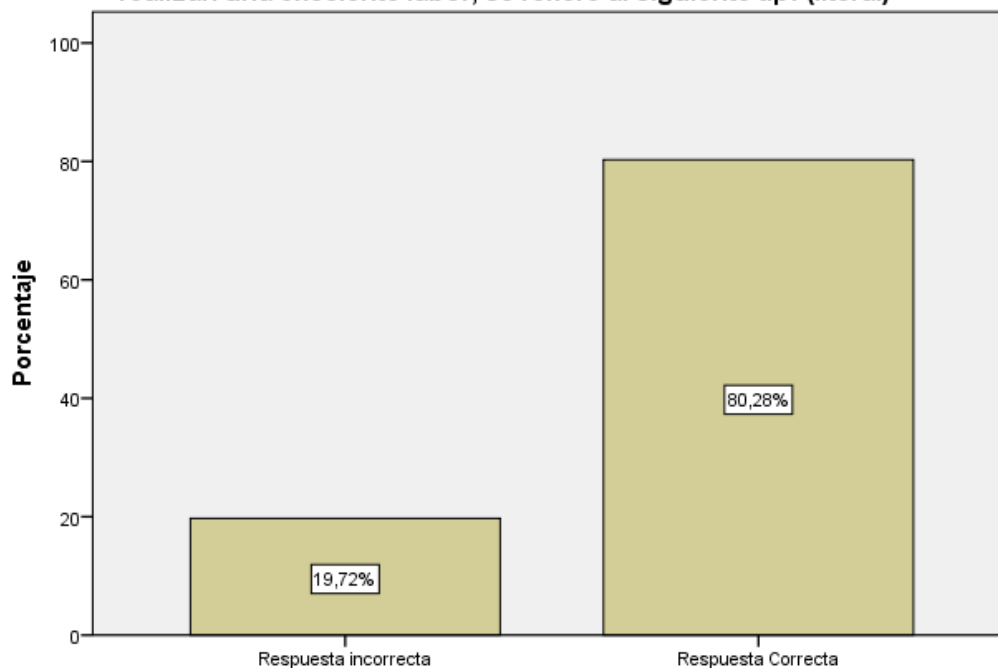


Figura 31. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 31 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 80,28 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 19,72 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

2.b. Dimensión Inferencial

Tabla 33

Lectura 1, tercera pregunta

L.1.3. ¿Qué quiere decir “must”? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	54	76,1	76,1	76,1
	Respuesta Correcta	17	23,9	23,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la tercera pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 23,9 %, que es equivalente a 17 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 76,1 %, equivalente a 54 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

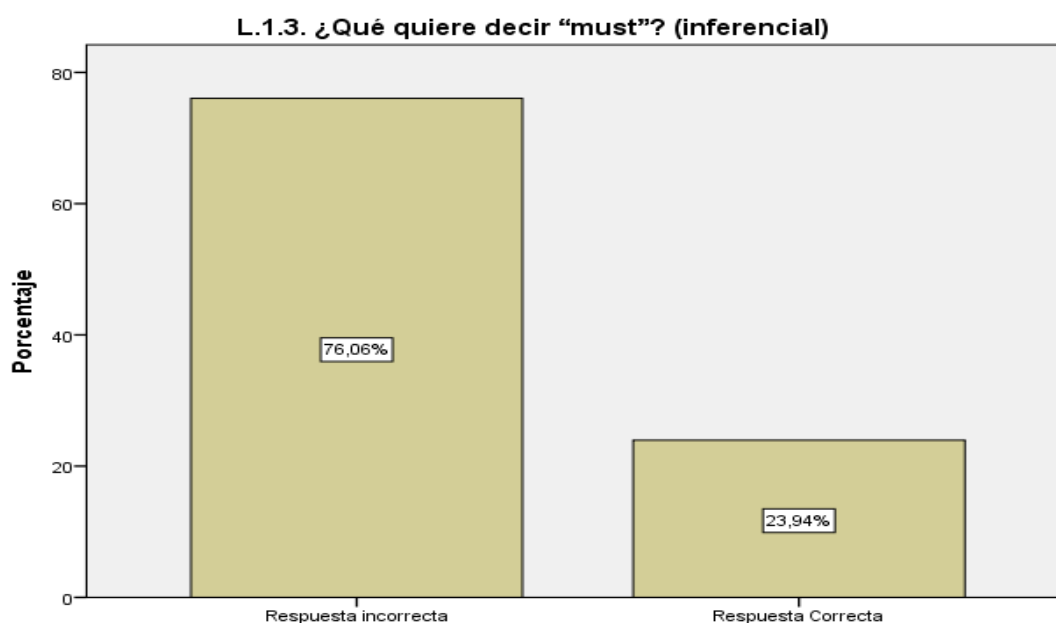


Figura 32. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 32 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 76,06 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 23,94 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 34

Lectura 1, sexta pregunta

L.1.6. ¿Qué tipo de texto has leído? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	22	31,0	31,0	31,0
	Respuesta Correcta	49	69,0	69,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la sexta pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 69,0 %, que es equivalente a 49 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 31,0 %, equivalente a 22 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

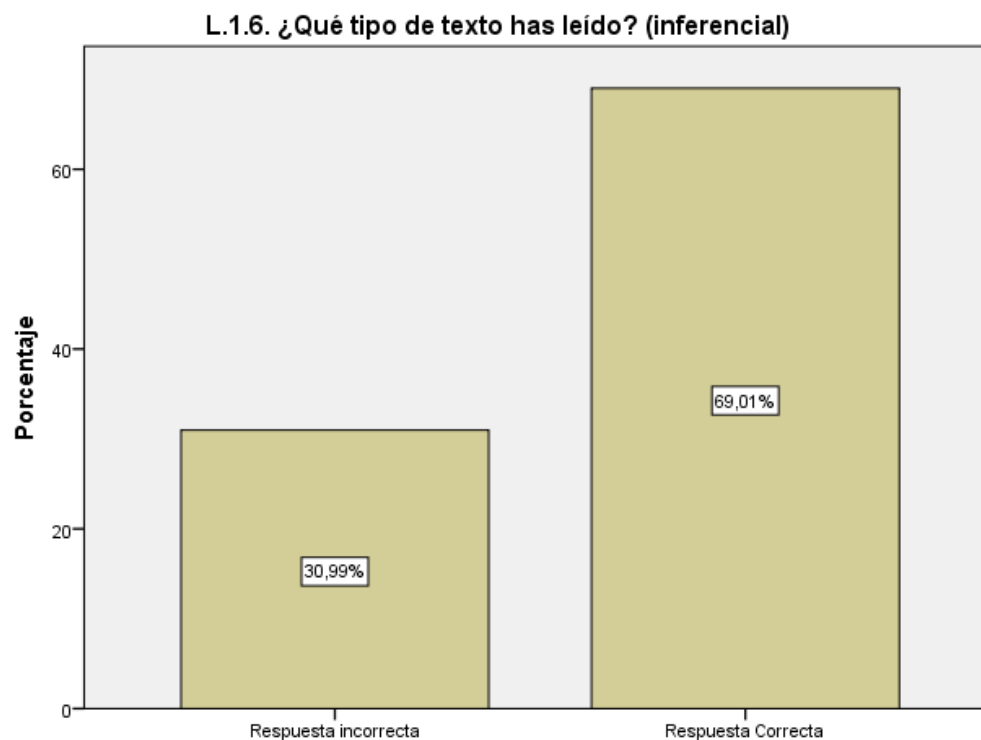


Figura 33. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 33 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 69,01 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 30,99 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 35

Lectura 1, séptima pregunta

L.1.7. ¿Qué significa “match” en este texto? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	16	22,5	22,5	22,5
	Respuesta Correcta	55	77,5	77,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la séptima pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 77,5 %, que es equivalente a 55 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 22,5 %, equivalente a 16 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

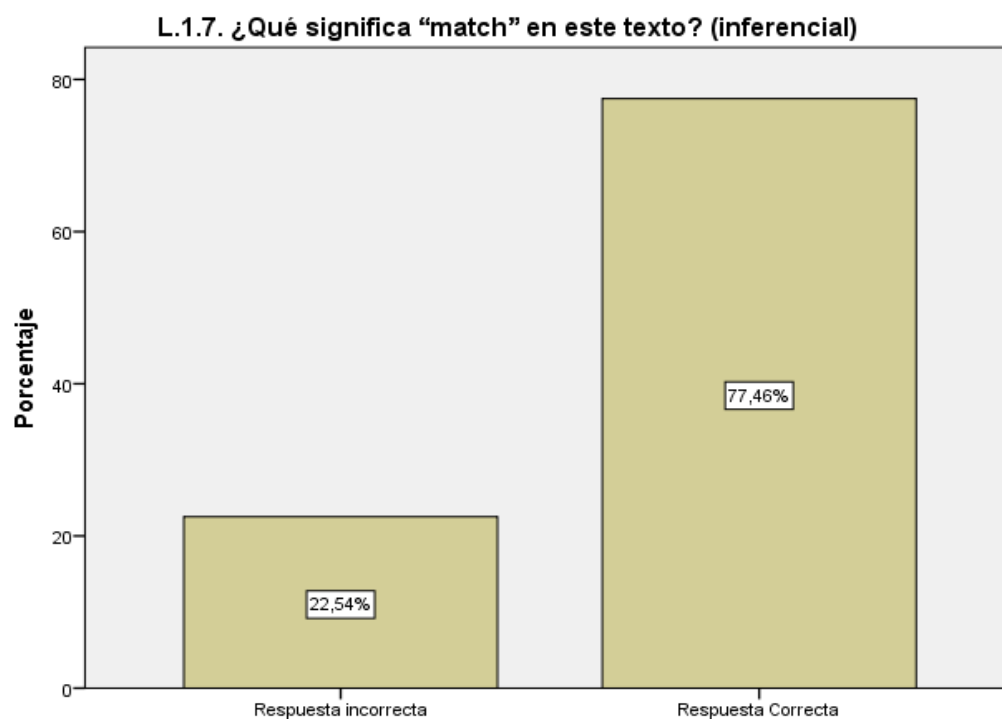


Figura 34. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 34 muestra los resultados estadísticos acerca de la primera pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 77,46 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 22,54 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 36

Lectura 1, novena pregunta

L.1.9. De acuerdo con el texto, ¿cómo crees que sea una start up? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	54	76,1	76,1	76,1
	Respuesta Correcta	17	23,9	23,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la novena pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 23,9 %, que es equivalente a 17 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 76,1 %, equivalente a 54 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.1.9. De acuerdo con el texto, ¿cómo crees que sea una start up? (inferencial)

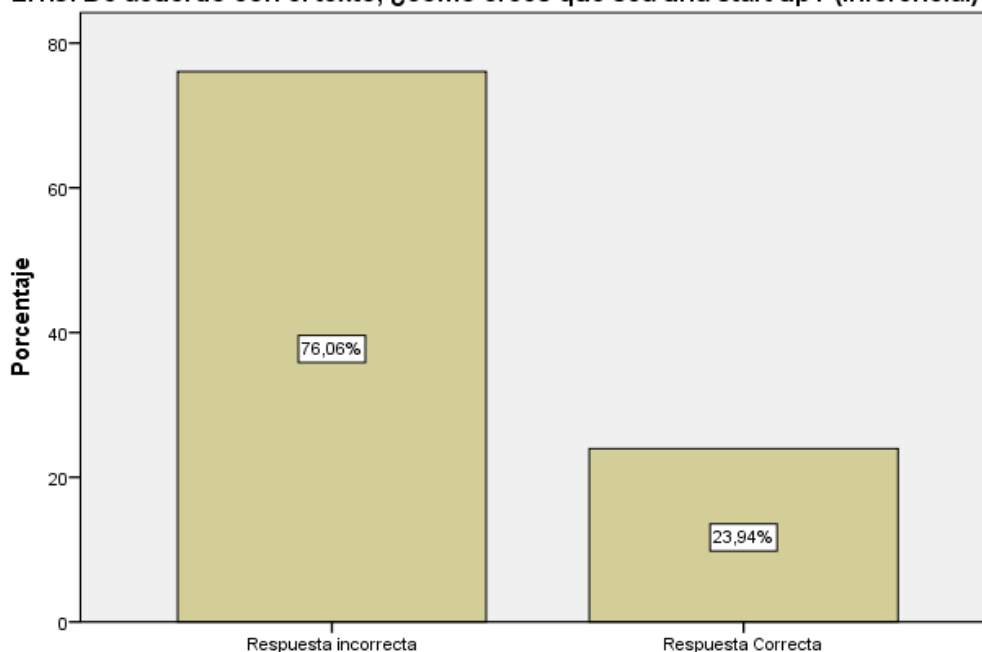


Figura 35. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 35 muestra los resultados estadísticos acerca de la novena pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 23,94 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 76,06 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 37

Lectura 2, cuarta pregunta

L.2.4. ¿Cuál es el tema principal del texto? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	20	28,2	28,2	28,2
	Respuesta Correcta	51	71,8	71,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la cuarta pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 71,8 %, que es equivalente a 51 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 28,2 %, equivalente a 20 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

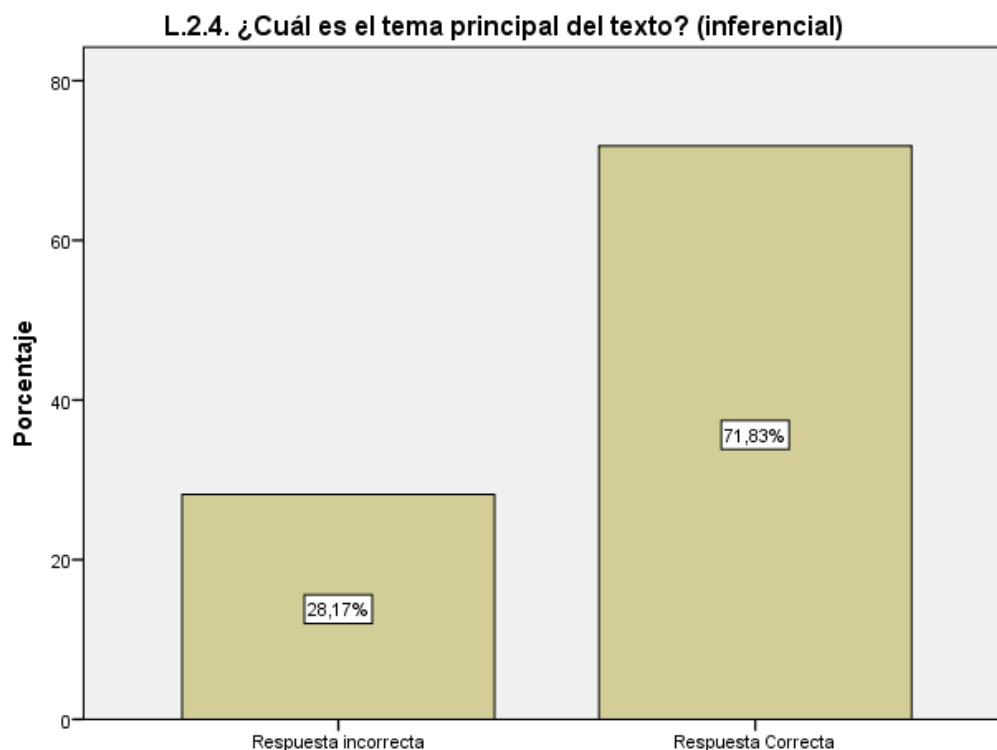


Figura 36. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 36 muestra los resultados estadísticos acerca de la cuarta pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 71,83 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 28,17 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 38

Lectura 2, sexta pregunta

L.2.6. ¿Qué crees que pasaría si no existiera una buena comunicación interna en una empresa? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la sexta pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 98,6 %, que es equivalente a 70 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,4 %, equivalente a 1 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.2.6. ¿Qué crees que pasaría si no existiera una buena comunicación interna en una empresa? (inferencial)

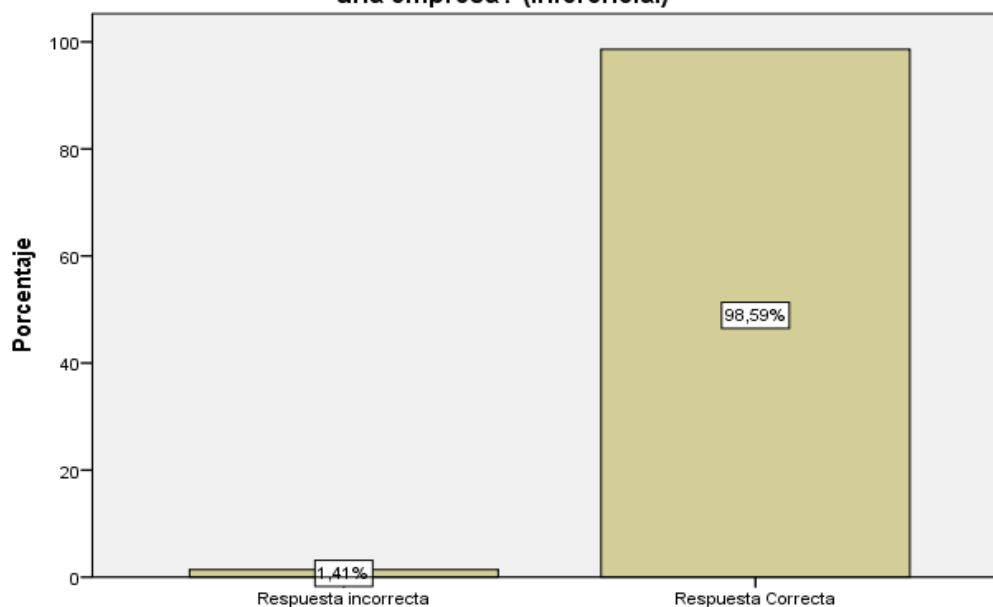


Figura 37. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 37 muestra los resultados estadísticos acerca de la sexta pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 39

Lectura 2, séptima pregunta

L.2.7. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando señala que “un líder no nace, se hace”? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	13	18,3	18,3	18,3
	Respuesta Correcta	58	81,7	81,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la séptima pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 81,7 %, que es equivalente a 58 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 18,3 %, equivalente a 13 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.2.7. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando señala que “un líder no nace, se hace”? (inferencial)

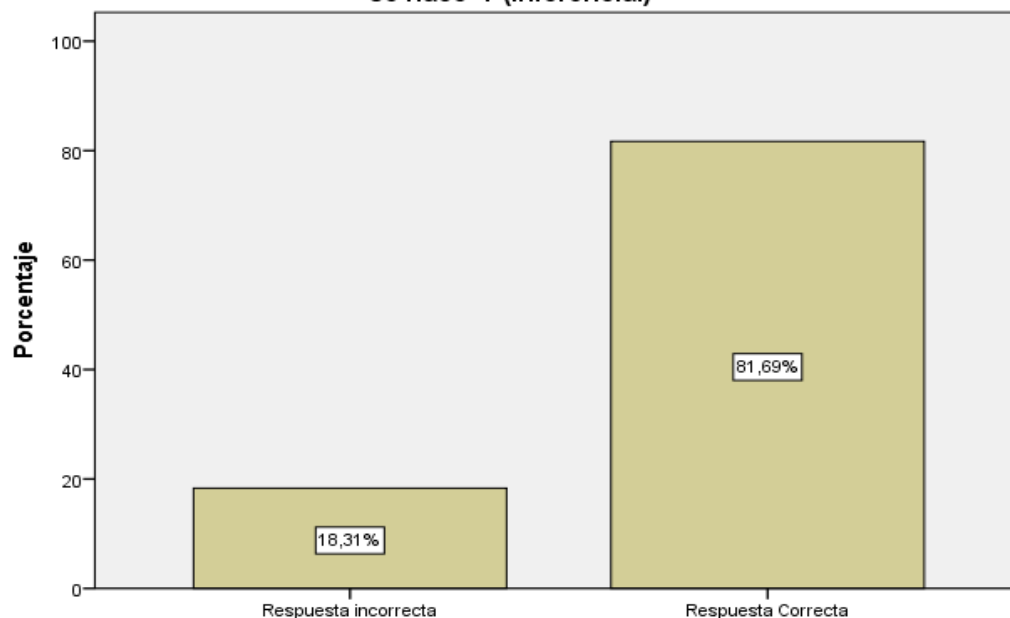


Figura 38. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 38 muestra los resultados estadísticos acerca de la sexta pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 81,69 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 18,31 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 40

Lectura 2, decimosegunda pregunta

L.2.12. ¿Qué diferencia existe entre un líder y un jefe? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	49	69,0	69,0	69,0
	Respuesta Correcta	22	31,0	31,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la decimosegunda pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 31,0 %, que es equivalente a 22 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 69,0 %, equivalente a 49 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

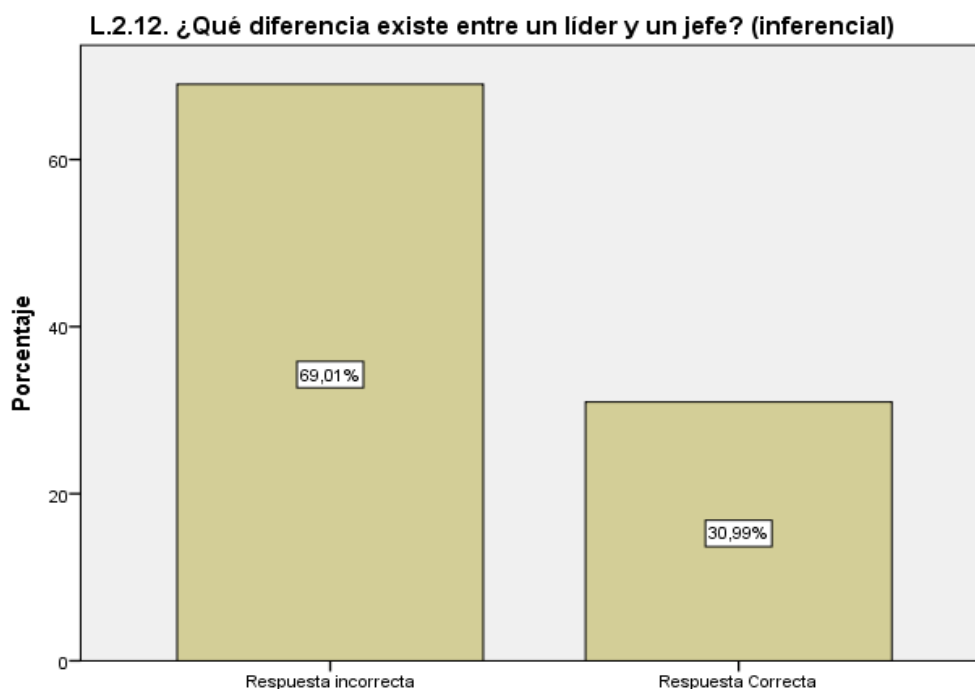


Figura 39. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 39 muestra los resultados estadísticos acerca de la decimosegunda pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 30,99 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 69,01 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 41

Lectura 3, tercera pregunta

L.3.3. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando dice “no solamente lo tangible puede ser un proyecto”? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	16	22,5	22,5	22,5
	Respuesta Correcta	55	77,5	77,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la tercera pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 77,5 %, que es equivalente a 55 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 22,5 %, equivalente a 16 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.3.3. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando dice “no solamente lo tangible puede ser un proyecto”? (inferencial)

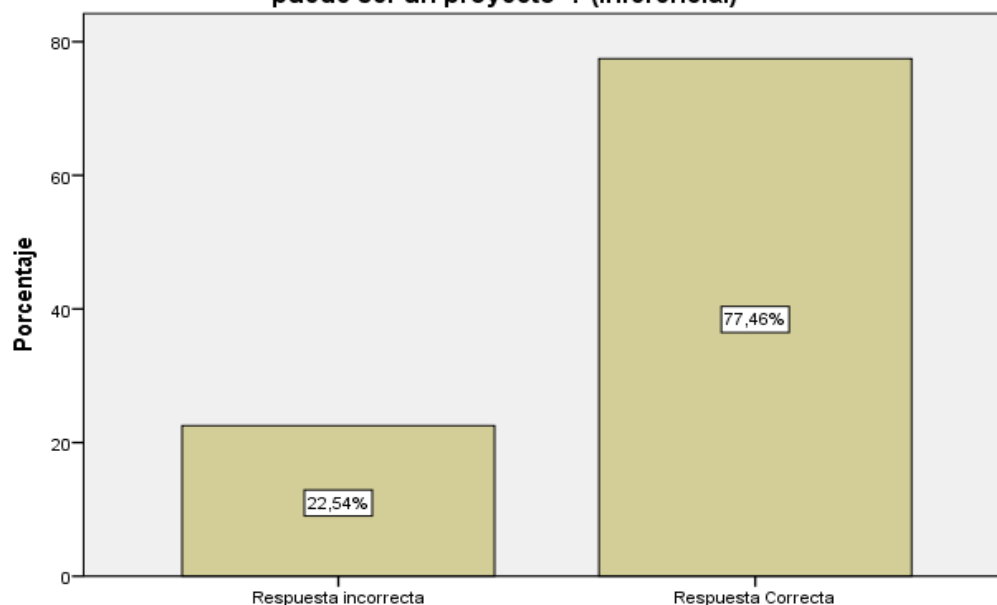


Figura 40. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 40 muestra los resultados estadísticos acerca de la tercera pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 77,46 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 22,54 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 42

Lectura 3, quinta pregunta

L.3.5. En el quinto párrafo, ¿cuál es la idea principal? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	6	8,5	8,5	8,5
	Respuesta Correcta	65	91,5	91,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la quinta pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 91,5 %, que es equivalente a 65 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 8,5 %, equivalente a 6 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

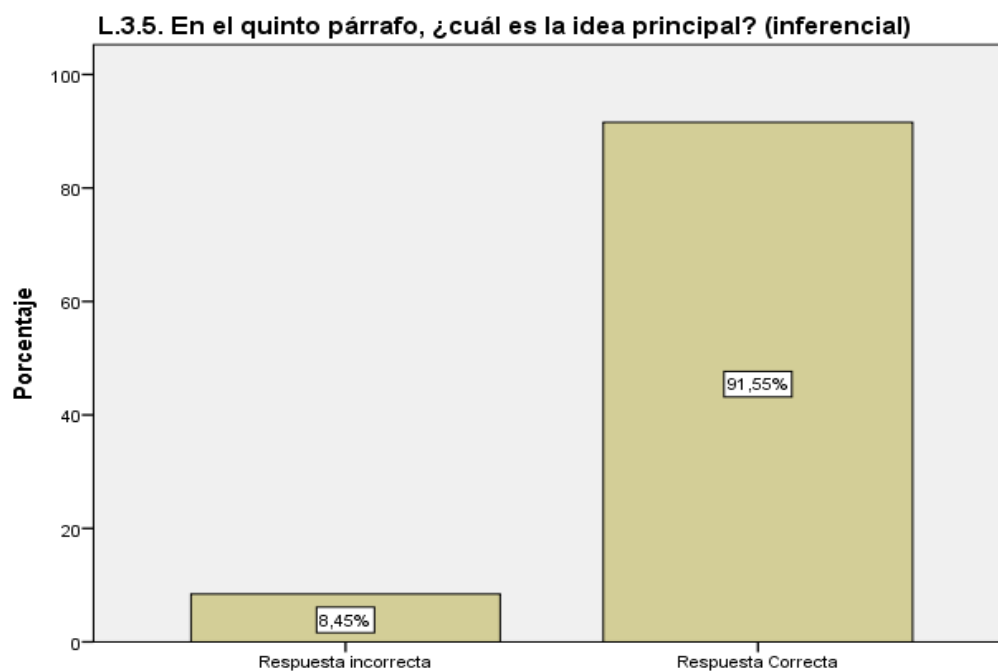


Figura 41. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 41 muestra los resultados estadísticos acerca de la quinta pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 91,55 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 8,45 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 43

Lectura 3, sexta pregunta

L.3.6. ¿Cuál es el tema principal de la lectura? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	6	8,5	8,5	8,5
	Respuesta Correcta	65	91,5	91,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la sexta pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 91,5 %, que es equivalente a 65 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 8,5 %, equivalente a 6 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

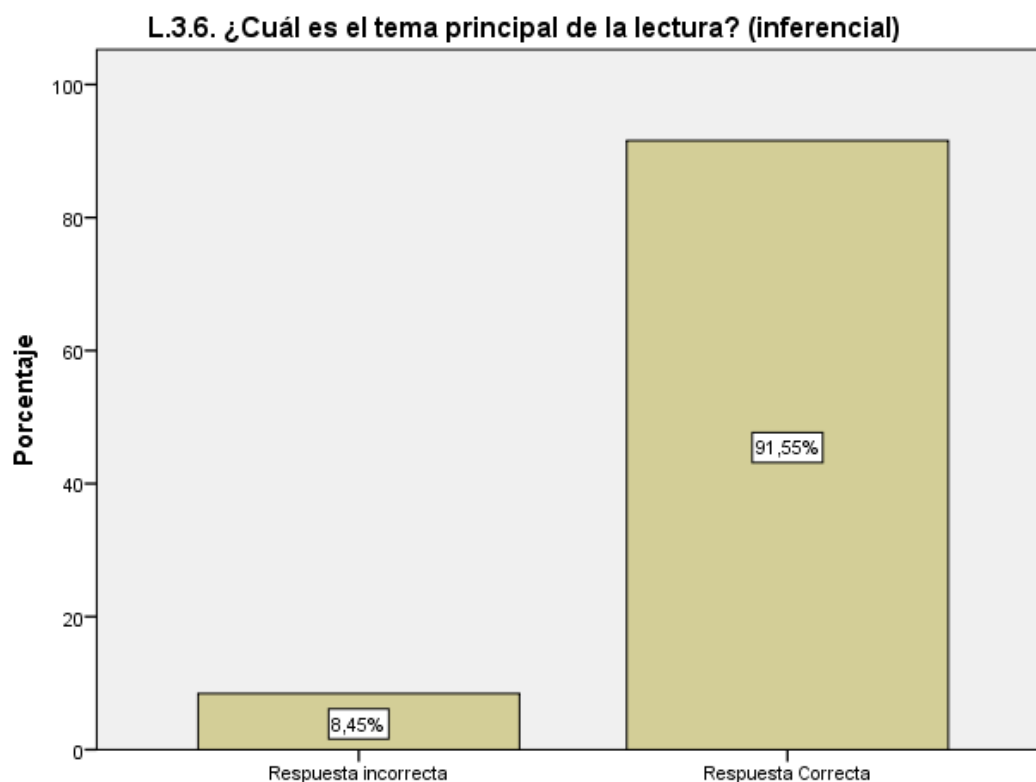


Figura 42. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 42 muestra los resultados estadísticos acerca de la sexta pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 91,55 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 8,45 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 44

Lectura 3, undécima pregunta

L.3.11. ¿Qué crees que necesiten las instituciones para actualizar su visión acerca del perfil de un ingeniero? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	18	25,4	25,4	25,4
	Respuesta Correcta	53	74,6	74,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la undécima pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 74,6 %, que es equivalente a 53 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 25,4 %, equivalente a 18 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.3.11. ¿Qué crees que necesiten las instituciones para actualizar su visión acerca del perfil de un ingeniero? (inferencial)

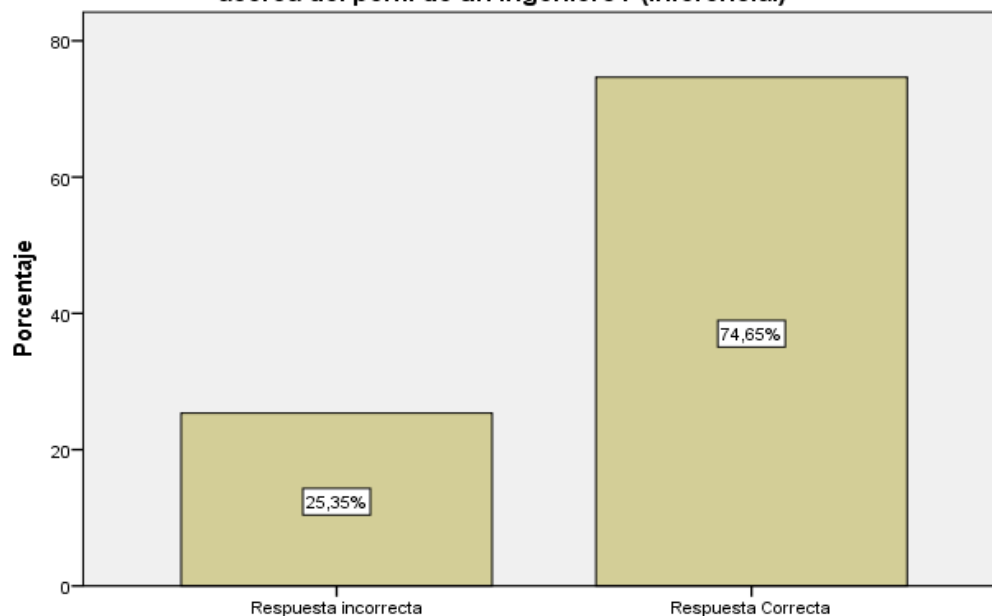


Figura 43. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 43 muestra los resultados estadísticos acerca de la undécima pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 74,65 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 25,35 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 45

Lectura 4, séptima pregunta

L.4.7. ¿Qué relación hay entre un CEO y una persona con el más alto cargo de una empresa? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	46	64,8	64,8	64,8
	Respuesta Correcta	25	35,2	35,2	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la séptima pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 35,2 %, que es equivalente a 25 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 64,8 %, equivalente a 46 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.4.7. ¿Qué relación hay entre un CEO y una persona con el más alto cargo de una empresa? (inferencial)

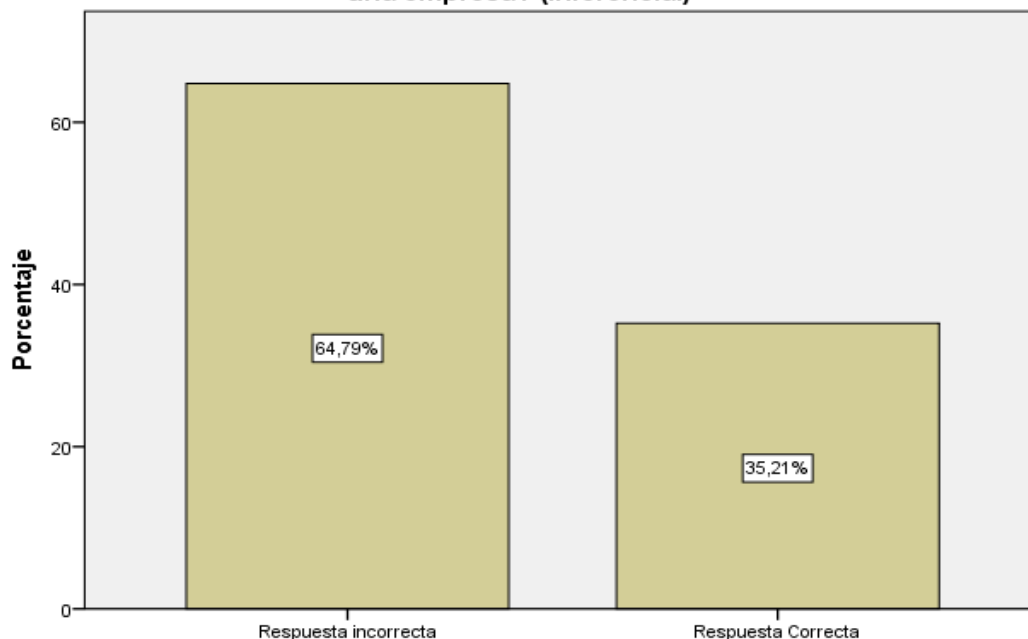


Figura 44. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 44 muestra los resultados estadísticos acerca de la séptima pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 35,21 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 64,79 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 46

Lectura 4, octava pregunta

L.4.8. ¿Cuál es el motivo por el cual los profesionales desean ser CEOs? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	59	83,1	83,1	83,1
	Respuesta Correcta	12	16,9	16,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la octava pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 16,9 %, que es equivalente a 12 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 83,1 %, equivalente a 59 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.



Figura 45. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 45 muestra los resultados estadísticos acerca de la octava pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 16,90 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 83,10 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 47

Lectura 4, novena pregunta

L.4.9. ¿Cuál es la idea principal del tip 6: compromiso? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	6	8,5	8,5	8,5
	Respuesta Correcta	65	91,5	91,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la novena pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 91,5 %, que es equivalente a 65 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 8,5 %, equivalente a 6 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

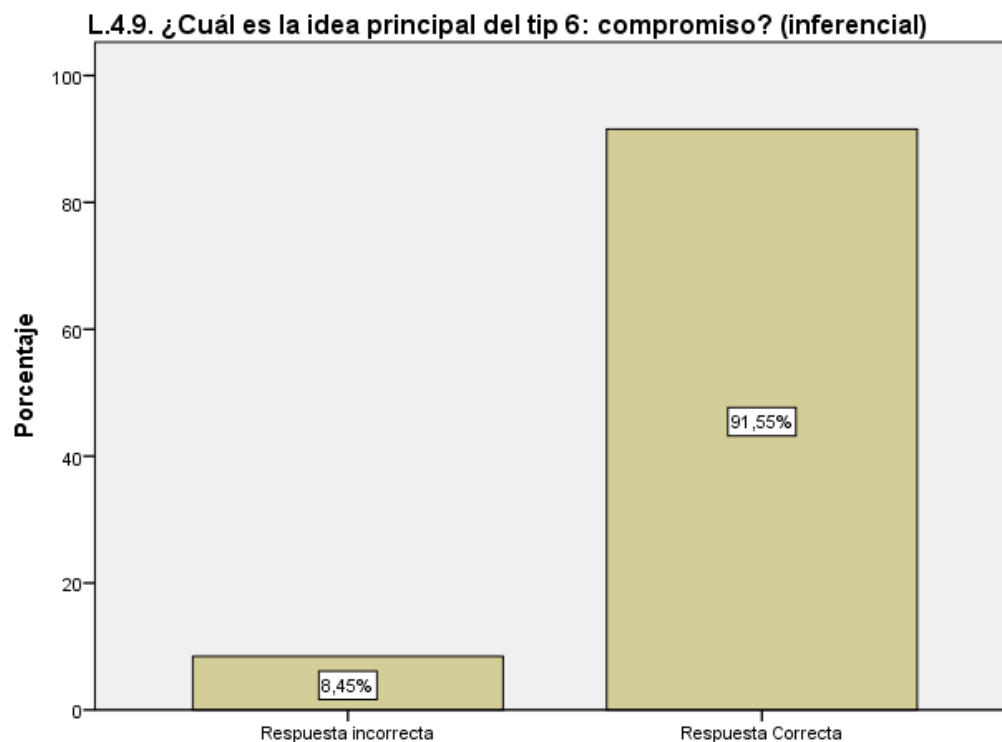


Figura 46. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 46 muestra los resultados estadísticos acerca de la novena pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 91,55 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 8,45 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 48

Lectura 4, décima pregunta

L.4.10. ¿A qué se refiere cuando se menciona lo siguiente "Mirar el negocio con la mirada de un recién llegado"? (inferencial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	10	14,1	14,1	14,1
	Respuesta Correcta	61	85,9	85,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la décima pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 85,9 %, que es equivalente a 61 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 14,1 %, equivalente a 10 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.4.10. ¿A qué se refiere cuando se menciona lo siguiente "Mirar el negocio con la mirada de un recién llegado"? (inferencial)

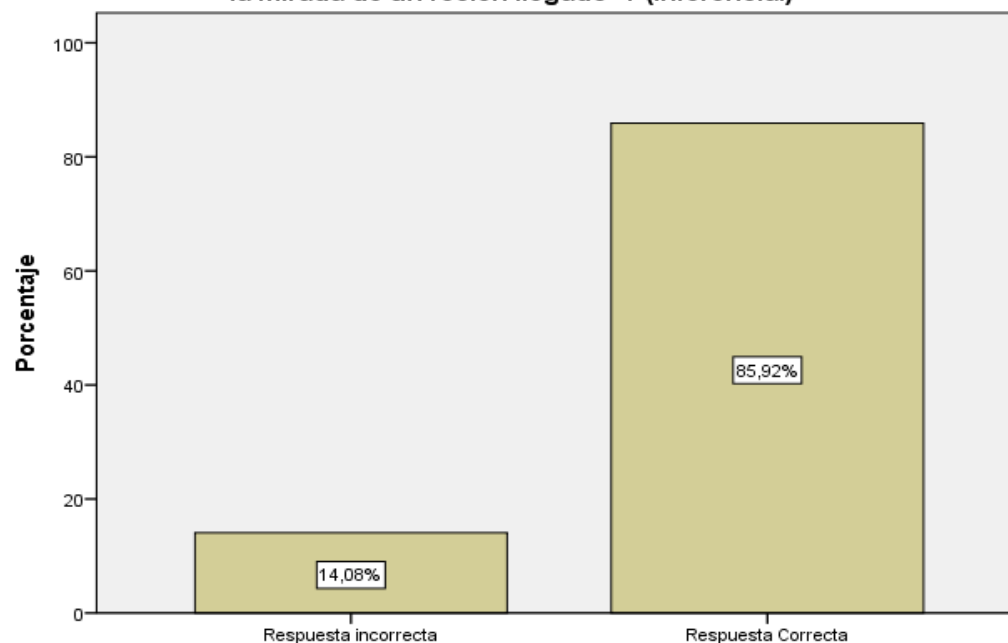


Figura 47. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 47 muestra los resultados estadísticos acerca de la décima pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 85,92 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 14,08 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

1.a. DIMENSIÓN CRÍTICA

Tabla 49

Lectura 1, octava pregunta

L.1.8. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la octava pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 98,6 %, que es equivalente a 70 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,4 %, equivalente a 1 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

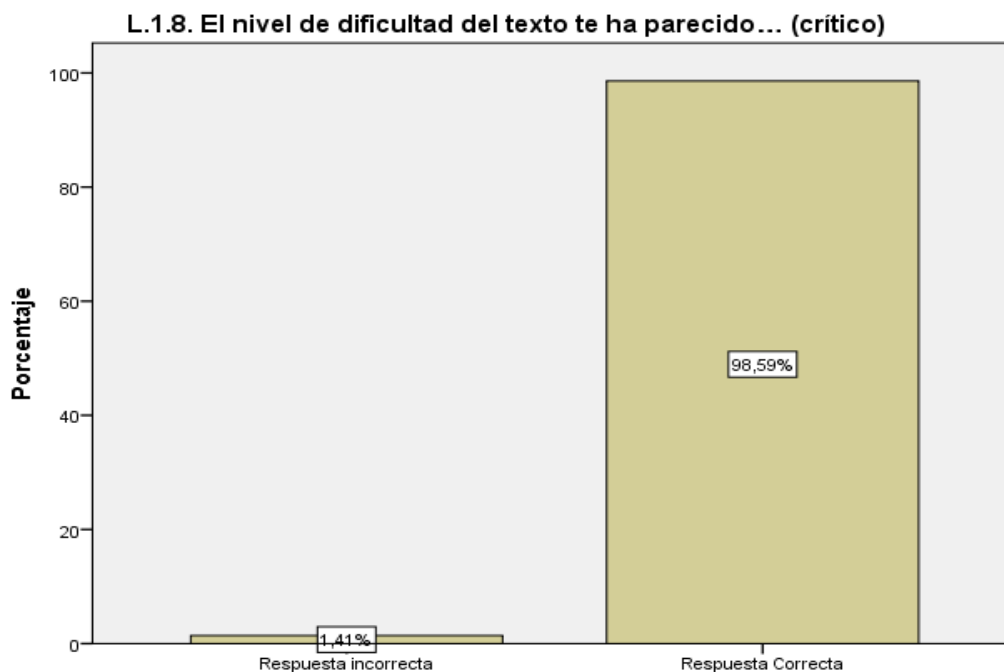


Figura 48. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 48 muestra los resultados estadísticos acerca de la décima pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 50

Lectura 1, décima pregunta

L.1.10. ¿Cómo debe ser el profesional que desea iniciar en una *start up*? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la décima pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

L.1.10. ¿Cómo debe ser el profesional que desea iniciar en una *start up*? (crítico)

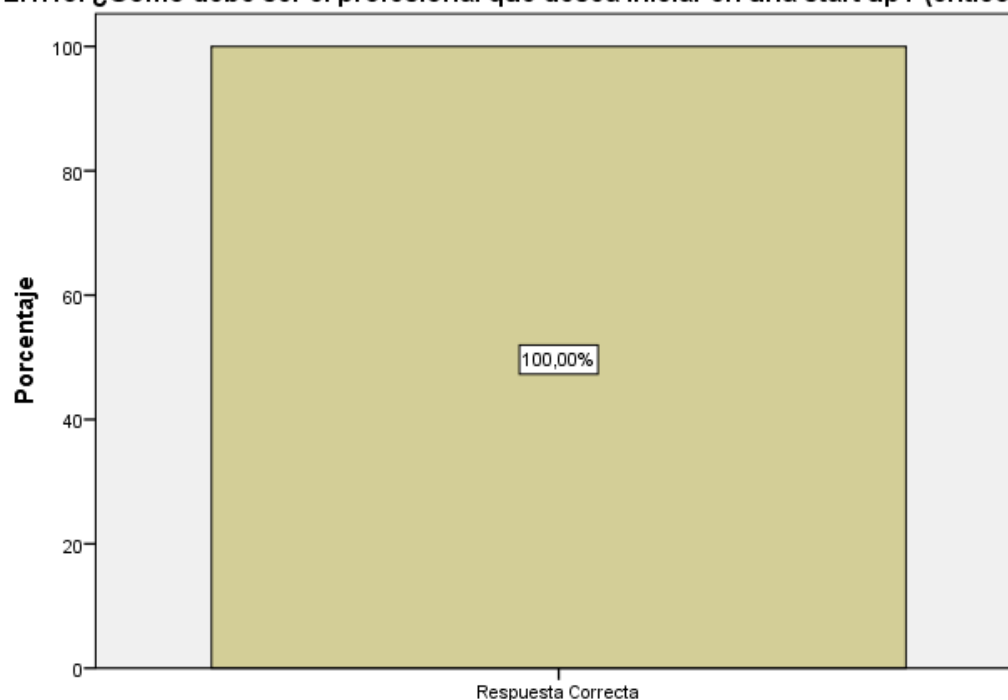


Figura 49. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 49 muestra los resultados estadísticos acerca de la décima pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 51

Lectura 1, undécima pregunta

L.1.11. ¿Cómo calificarías a un ingeniero que cuenta sólo con habilidades técnicas? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la undécima pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.



Figura 50. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 50 muestra los resultados estadísticos acerca de la undécima pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 52

Lectura 1, duodécima pregunta

L.1.12. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la duodécima pregunta, que corresponde a la Lectura 1, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

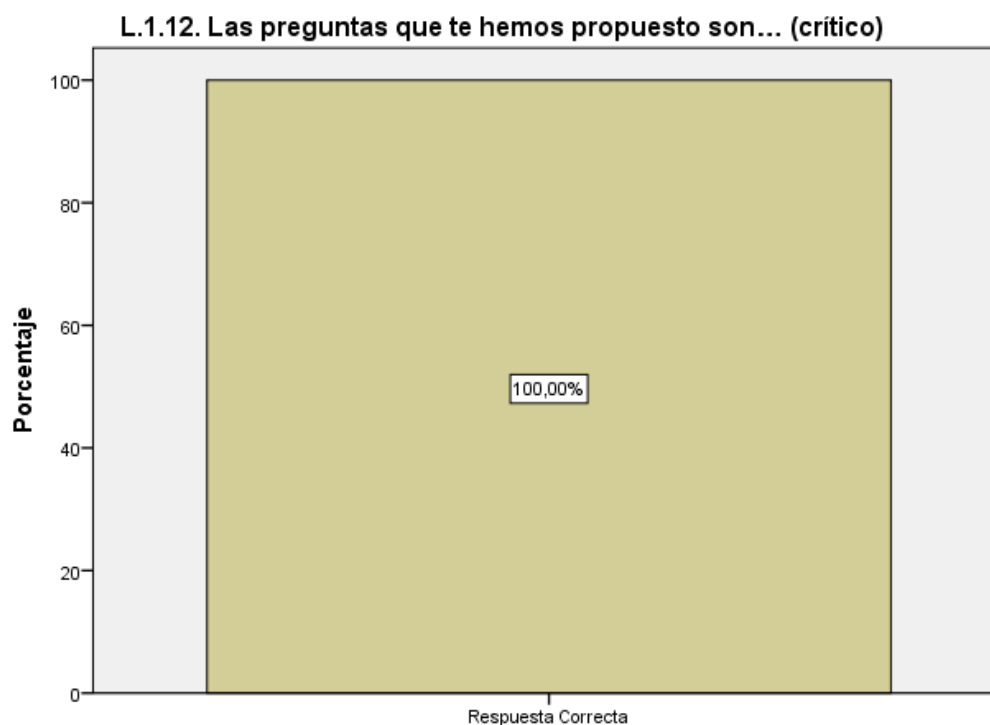


Figura 51. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 51 muestra los resultados estadísticos acerca de la duodécima pregunta de la Lectura 1. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 53

Lectura 2, quinta pregunta

L.2.5. ¿Por qué crees que la comunicación es indispensable en el ámbito empresarial? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la quinta pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 98,6 %, que es equivalente a 70 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,4 %, equivalente a 1 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

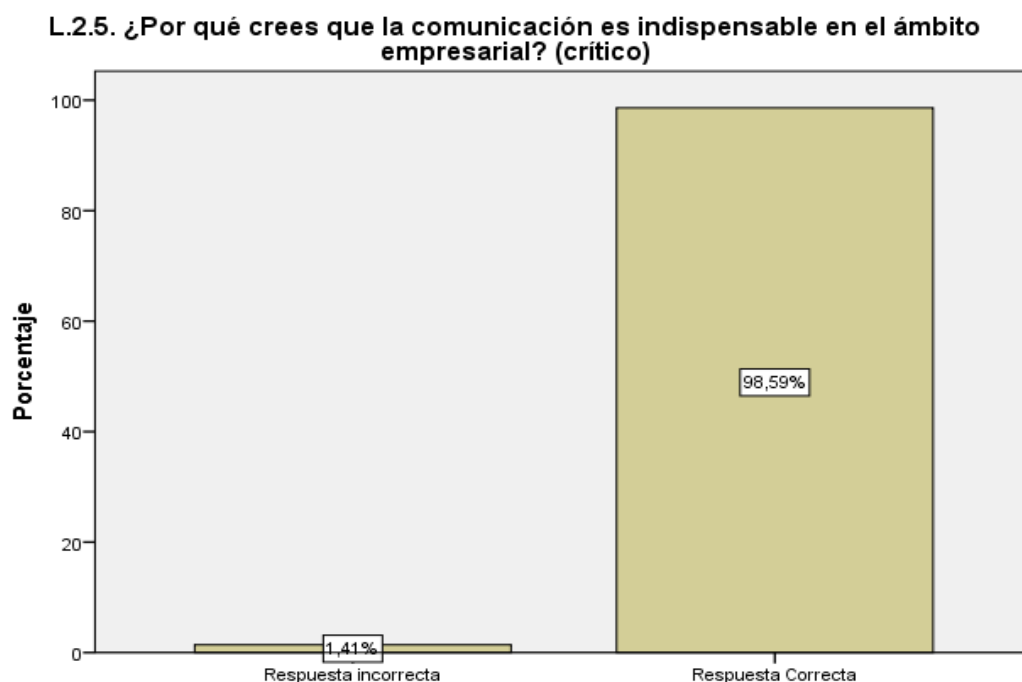


Figura 52. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 52 muestra los resultados estadísticos acerca de la décima pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 54

Lectura 2, novena pregunta

L.2.9. ¿Por qué es importante para un líder la confianza en el equipo? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la novena pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 98,6 %, que es equivalente a 70 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,4 %, equivalente a 1 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

L.2.9. ¿Por qué es importante para un líder la confianza en el equipo? (crítico)

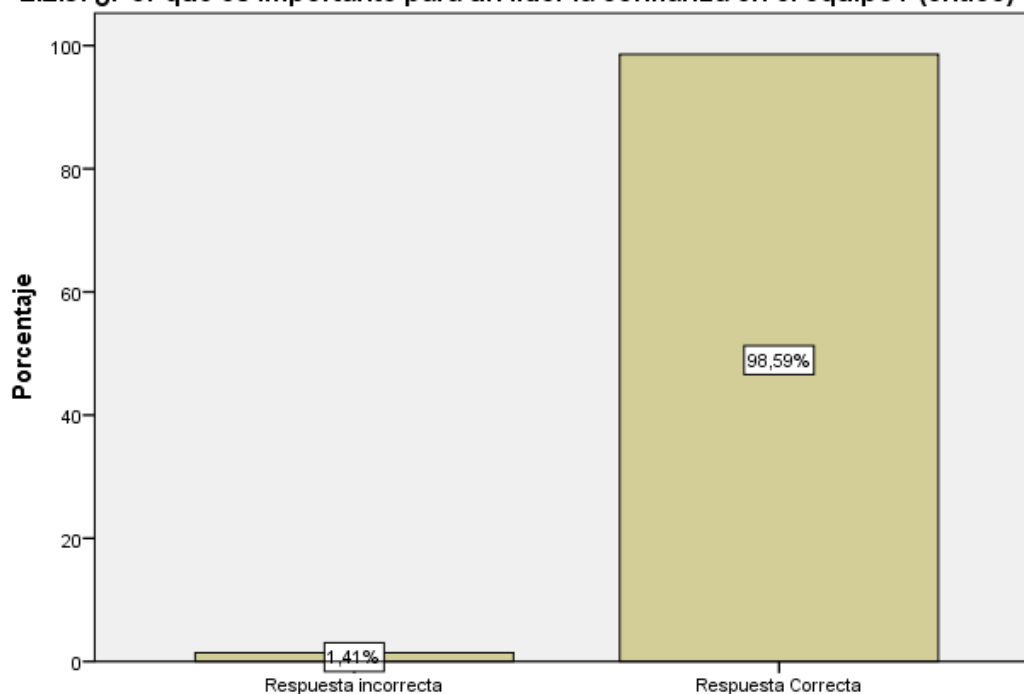


Figura 53. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 53 muestra los resultados estadísticos acerca de la novena pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 55

Lectura 2, décima pregunta

L.2.10. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la décima pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 98,6 %, que es equivalente a 70 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,4 %, equivalente a 1 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

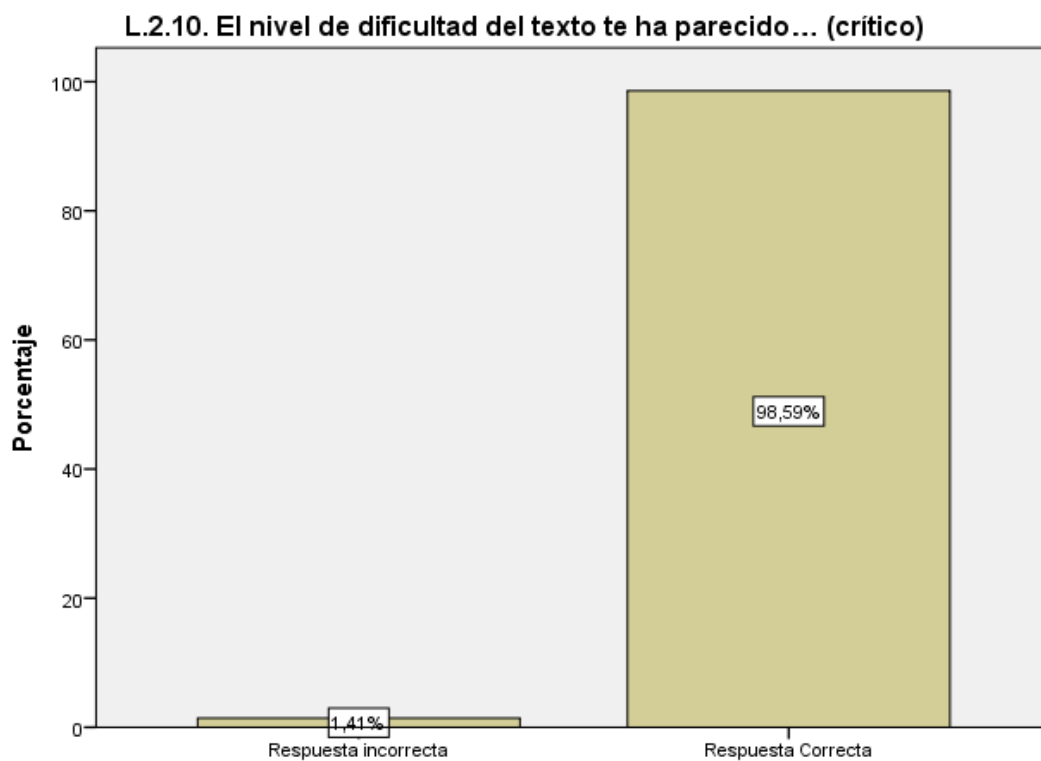


Figura 54. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 54 muestra los resultados estadísticos acerca de la décima pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 56

Lectura 2, undécima pregunta

L.2.11. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	7	9,9	9,9	9,9
	Respuesta Correcta	64	90,1	90,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la undécima pregunta, que corresponde a la Lectura 2, el 90,1 %, que es equivalente a 64 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 9,9 %, equivalente a 7 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

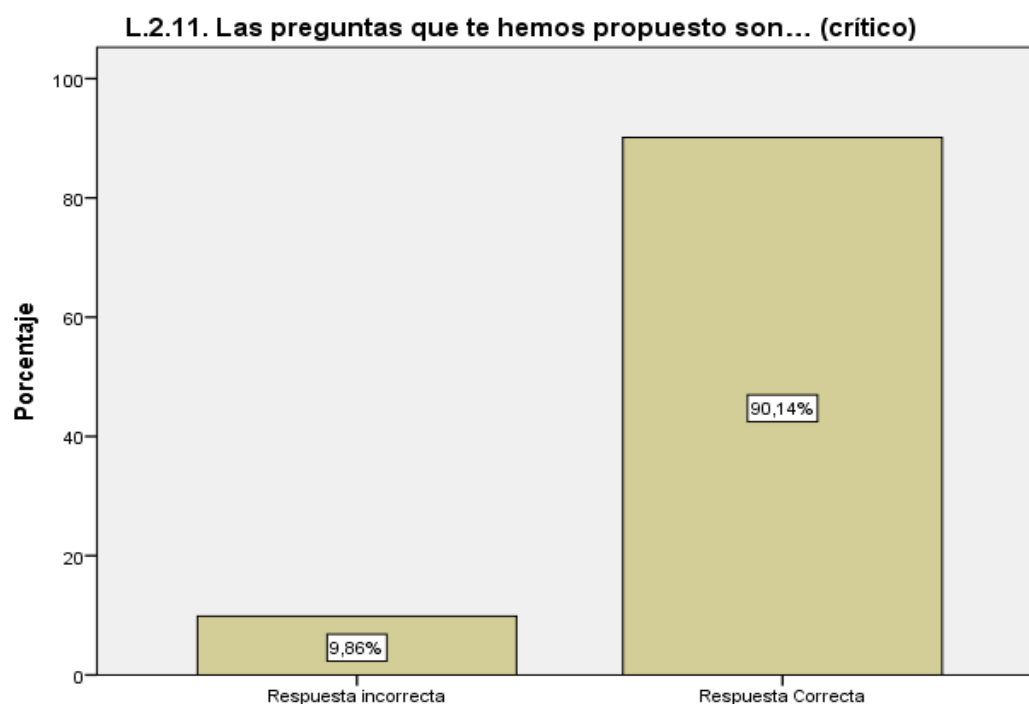


Figura 55. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 55 muestra los resultados estadísticos acerca de la undécima pregunta de la Lectura 2. En este caso, se observa que el 90,14 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 9,86 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 57

Lectura 3, octava pregunta

L.3.8. ¿Por qué crees que el autor sostiene que la gestión de proyectos es importante para un ingeniero? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	5	7,0	7,0	7,0
	Respuesta Correcta	66	93,0	93,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la octava pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 93,0 %, que es equivalente a 66 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,0 %, equivalente a 5 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

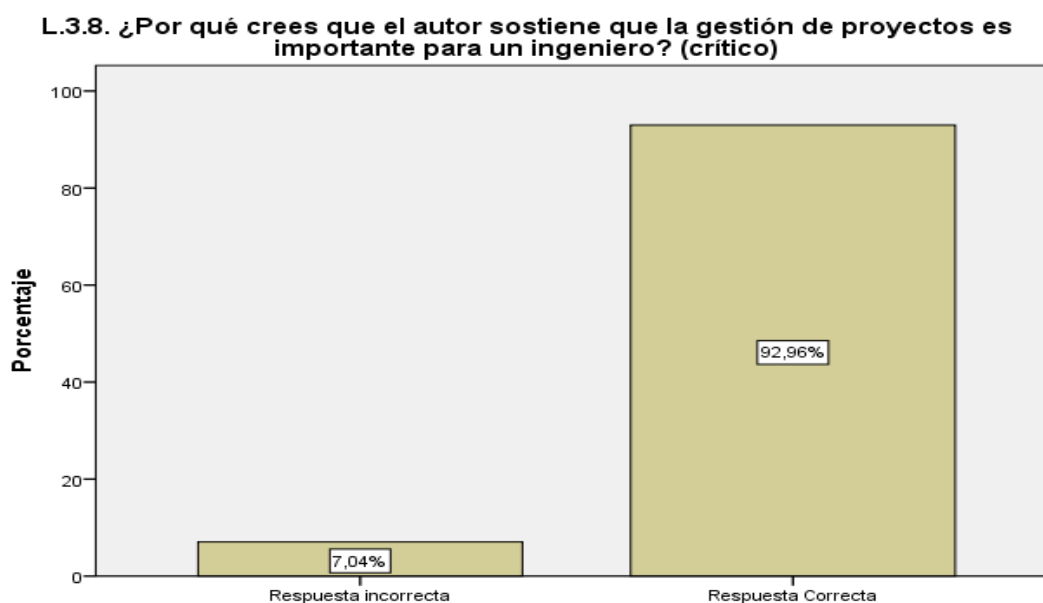


Figura 56. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 56 muestra los resultados estadísticos acerca de la octava pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 92,96 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 7,04 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 58

Lectura 3, novena pregunta

L.3.9. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la novena pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.



Figura 57. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 57 muestra los resultados estadísticos acerca de la novena pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 59

Lectura 3, décima pregunta

L.3.10. ¿Qué opinas de los docentes que solo se preocupan por cultivar el conocimiento teórico de los profesionales? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la décima pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 98,6 %, que es equivalente a 70 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,4 %, equivalente a 1 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.



Figura 58. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 58 muestra los resultados estadísticos acerca de la décima pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 60

Lectura 3, duodécima pregunta

L.3.12. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	13	18,3	18,3	18,3
	Respuesta Correcta	58	81,7	81,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la duodécima pregunta, que corresponde a la Lectura 3, el 81,7 %, que es equivalente a 58 de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 18,3 %, equivalente a 13 de los estudiantes respondieron de forma incorrecta.

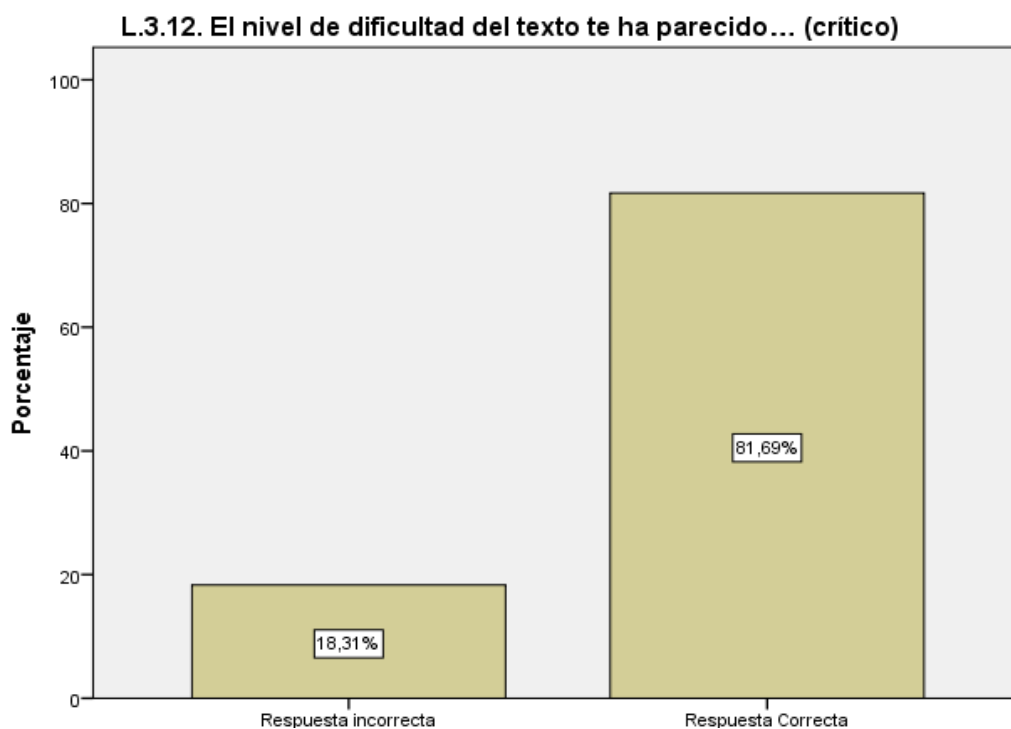


Figura 59. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 59 muestra los resultados estadísticos acerca de la duodécima pregunta de la Lectura 3. En este caso, se observa que el 81,69 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 18,31 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

Tabla 61

Lectura 4, quinta pregunta

L.4.5. ¿Cómo te parece que deba actuar un CEO frente a un problema crítico en la empresa? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la quinta pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

L.4.5. ¿Cómo te parece que deba actuar un CEO frente a un problema crítico en la empresa? (crítico)

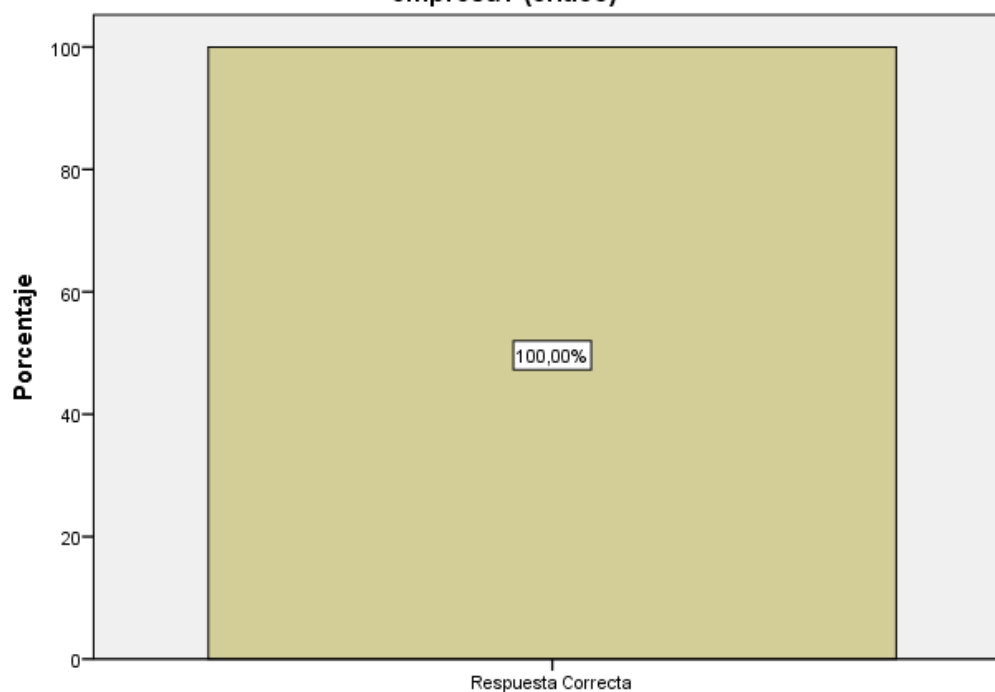


Figura 60. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 60 muestra los resultados estadísticos acerca de la quinta pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 62

Lectura 4, sexta pregunta

L.4.6. ¿Cómo calificarías a un aspirante a CEO que no puede tomar una decisión por él mismo? (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la sexta pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

L.4.6. ¿Como calificarías a un aspirante a CEO que no puede tomar una decisión por él mismo? (crítico)

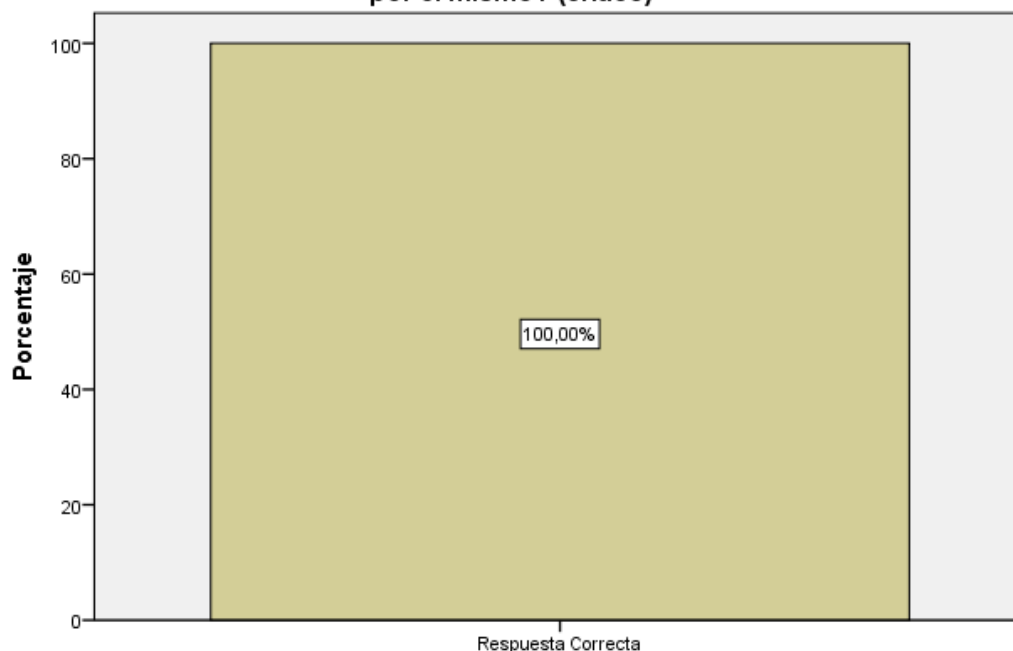


Figura 61. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 61 muestra los resultados estadísticos acerca de la sexta pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 63

Lectura 4, undécima pregunta

L.4.11. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta Correcta	71	100,0	100,0	100,0

La Tabla de frecuencias muestra que, en cuanto a la undécima pregunta, que corresponde a la Lectura 4, el 100 %, que es equivalente a 71 de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

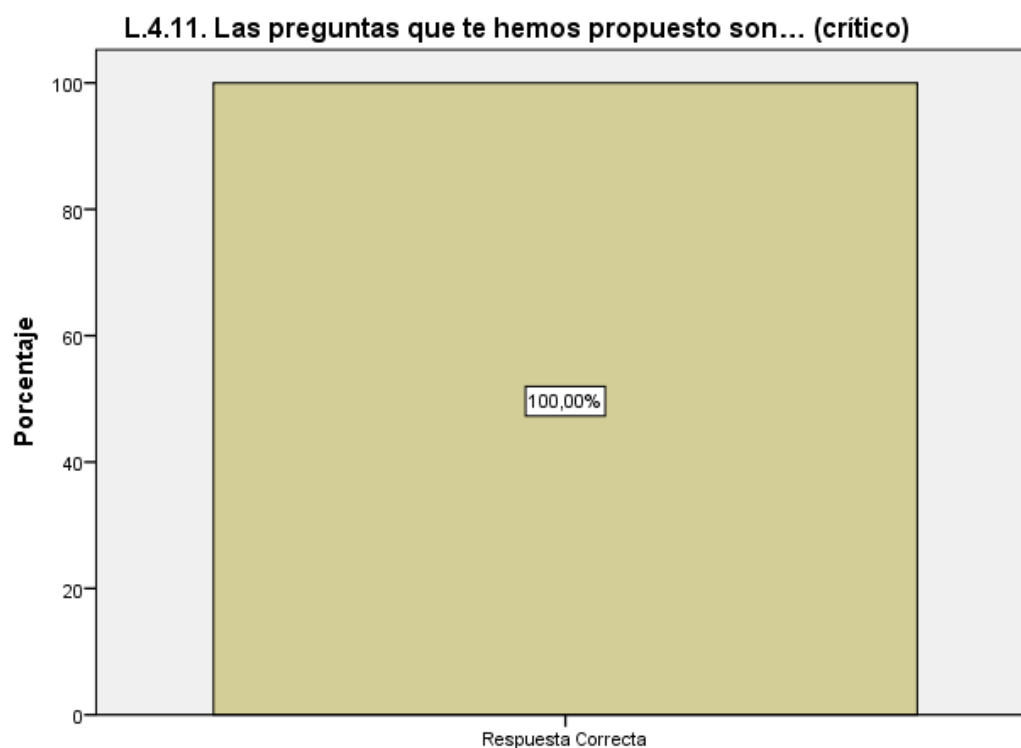


Figura 62. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 62 muestra los resultados estadísticos acerca de la undécima pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente, es decir la totalidad de los evaluados.

Tabla 64

Lectura 4, duodécima pregunta

L.4.12. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Respuesta incorrecta	1	1,4	1,4	1,4
	Respuesta Correcta	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

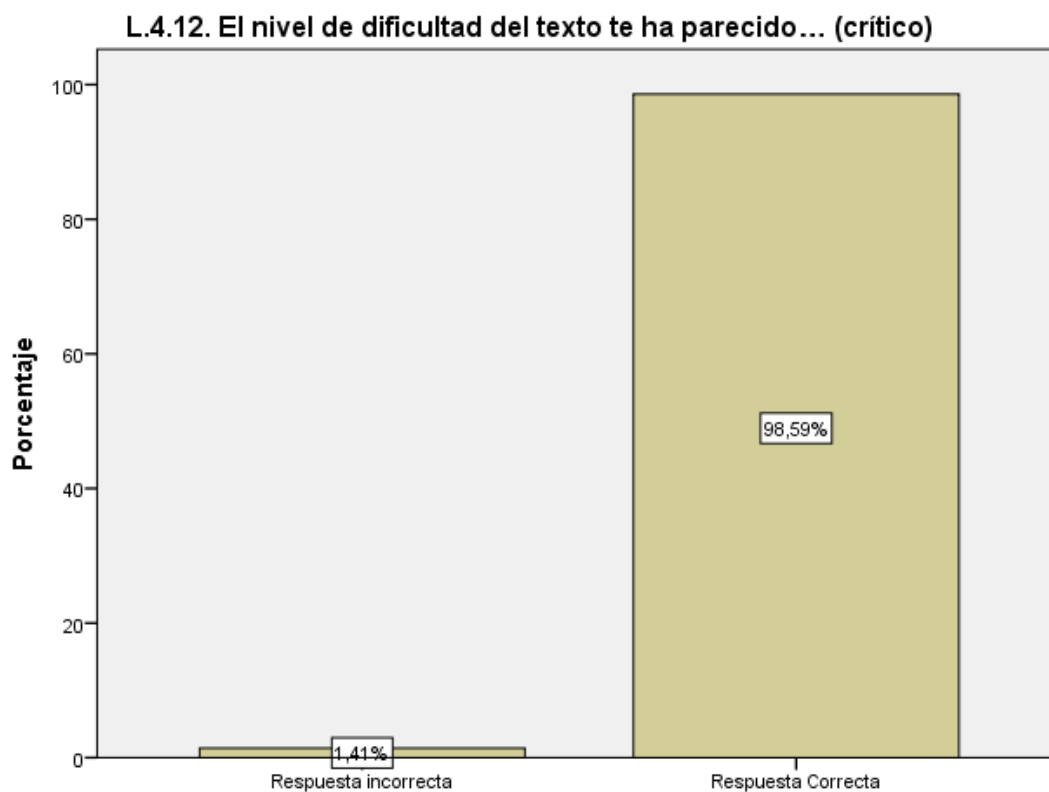


Figura 63. Gráfico de barras. Los gráficos de barras muestran los porcentajes de los niveles de desempeño.

La Figura 63 muestra los resultados estadísticos acerca de la duodécima pregunta de la Lectura 4. En este caso, se observa que el 98,59 % de los estudiantes respondieron correctamente, mientras que el 1,41 % de los estudiantes, de forma incorrecta.

3.3 Discusión de los resultados

La presente tesis cuenta con una hipótesis general y tres específicas, las cuales se sometieron a pruebas estadísticas con la finalidad de validarlas. Inicialmente, el tamaño de la muestra era de 59 estudiantes de ingeniería de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas, la cual se determinó gracias un cálculo estadístico; sin embargo, se incrementó a 71 estudiantes durante la aplicación de las pruebas de comprensión lectora y de redacción académica, con el fin de que sea más representativa.

El objetivo principal de la tesis es demostrar la relación directa y significativa que existe entre la comprensión lectora, los niveles de esta y la redacción académica. Los resultados indican que los niveles literal e inferencial sí tienen relación con la redacción académica, mientras que el nivel crítico no guarda ninguna relación.

En cuanto a la hipótesis general, sí existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción académica, debido a que, si el estudiante tiene diferentes experiencias en relación con la lectura y si además realiza una lectura óptima, almacenará información y tendrá conocimientos acerca de diversos temas, para luego plasmarlo en un texto.

Tal como señalan Arrieta de Meza y Meza (2006), uno de los factores que demuestran que existe una clara relación entre la comprensión lectora y la redacción académica es la falta de información que suelen tener los estudiantes universitarios para realizar una buena redacción, que se debe al poco interés por la lectura.

Así mismo, González y Vega (2010) afirman que cuando se redacta se muestra cómo es la persona que redacta y qué conocimientos acerca del mundo tiene. Las palabras, las estructuras, la forma de escribir, el discurso como tal, dan cuenta de quién es el autor y de su experiencia. Los mencionados autores añaden que los textos reflejan la personalidad del que redacta.

Además, Boudghene y Bettadj (2014) sostienen que el docente debe sugerirles a los estudiantes que realicen lecturas variadas de acuerdo con los intereses o preferencias. La intención es que los alumnos puedan anotar aquellas frases que sean significativas. Además,

que revisen con frecuencia el periódico local y escribir un resumen acerca de la noticia más importante; todo esto servirá para que luego puedan redactar mejor.

A continuación, se presentarán las relaciones existentes entre los niveles literal e inferencial y la redacción académica, pese a no haber fuentes que evidencien esta relación, se propone lo siguiente:

En el caso del nivel literal, de acuerdo con la prueba de correlación, el coeficiente Rho Spearman ($r = 0.286$) demuestra que existe relación directamente proporcional entre el nivel literal de la comprensión lectora y la redacción académica.

De acuerdo con Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009), el nivel literal reconoce la idea más importante de un párrafo o relato, identifica el orden de las acciones en el texto y reconoce la idea principal del texto.

Donna Kabalen, citada por Pineda y Lemus (2000), sostiene que el nivel literal comprende algunos procesos cognoscitivos, los cuales son los siguientes: la observación, la comparación, la relajación, la clasificación, el ordenamiento y la clasificación jerárquica.

La comprensión literal se basa en la información que ofrece el texto a través de sus diversas proposiciones. (Pinzás, 2003, p. 39).

En concordancia con lo expuesto, Sánchez (2003) manifiesta que la escritura es un proceso que consiste en siete etapas, que van desde la pre-redacción hasta la presentación final del texto. En cuanto a la pre-redacción, se trata de un conjunto de procedimientos con el propósito de presentar un buen producto o redacción final.

El primer paso de la pre-redacción se basa en la selección y límites del tema, es decir acerca de qué se va a escribir, se debe precisar el tema, también se generan algunas ideas, identificar palabras clave o vocablos con una gran carga informativa. Además, se realiza la taxonomía de dichas ideas, en principales, y sus subdivisiones, secundarias, e incluso las que se considerarán en la introducción y en la conclusión del texto académico.

A partir de lo expuesto, se puede colegir lo siguiente: el estudiante que es capaz de comprender a nivel literal un texto, también sabrá cómo plasmar el tema principal del texto,

las macroposiciones, las microposiciones, es decir, podrá generar la estructura semántica del texto o macroestructura.

En relación con el nivel inferencial, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ($r=0.374$) corrobora que existe relación directamente proporcional entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la redacción académica.

Según Gordillo y Flórez (2009), el nivel inferencial se focaliza en inferir las ideas principales no incluidas explícitamente, inferir las relaciones de causa y efecto realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar.

En el nivel inferencial, en primer lugar, el lector debe descifrar o interpretar el mensaje del texto con el apoyo de las palabras clave y/o la combinación de estas, las cuales se encuentran en la lectura propuesta. (Pineda & Lemus, 2000).

De acuerdo con Perilla, Rincón, Saúl y Salas (2004), en el nivel inferencial el lector debe relacionar los significados del texto, y así elaborar relaciones de implicación, temporalización, exclusión, agrupación, lo cual forma parte de la naturaleza de los procesos del pensamiento y también del texto.

Con respecto a la redacción de textos académicos, Sánchez (2003) afirma que, en la fase de escritura del segundo borrador, el estudiante, por lo general, debe reformular lo que planteó al inicio en el texto, es decir debe replantear los párrafos, las ideas propuestas en la introducción, seleccionar mejor lo que colocará en las conclusiones y, de ser necesario, omitir información.

Por lo cual se sostiene que, para producir un texto académico, es importante que el estudiante sea competente en relación con el nivel inferencial de la comprensión lectora, esto es que sea capaz de elaborar inferencias, ya que de esta manera demuestra su conocimiento acerca de diferentes aspectos de un tema y, en general, del mundo. Así mismo, el estudiante será capaz de discernir la información que debe considerar en el texto en el proceso de la redacción académica (especialmente, en la textualización). En caso de que alguna de las proposiciones no sea pertinente con el tema, el estudiante podrá detectarlo con más facilidad y, posteriormente, modificarla en el texto.

Acerca del nivel crítico, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ($r = 0.052$) expresa que no se halla ninguna relación entre el nivel crítico de la comprensión lectora y la redacción académica.

En el nivel crítico, el lector manifiesta sus juicios y valoraciones, gracias al conocimiento o saberes previos de diferentes procedencias, además, se da a conocer la ideología del lector. Manifiesta su punto de vista acerca de la lectura con relación a otros textos y se pueden agregar citas, alusiones e imitaciones. (Perilla, Rincón, Gil & Salas, 2004).

Herrera y Torres (2013) consideran que el nivel crítico es muy complejo y, a la vez, implica una actividad productiva para el lector, ya que, para exponer su postura, previamente, debe realizar comparaciones entre sus ideas y las que se presentan en el texto.

En el caso de los resultados en cuanto al nivel crítico de la comprensión lectora, la razón principal es que se consideró que el estudiante pudiera seleccionar una alternativa de manera libre, sin restricciones, ya que en este nivel se elaboran juicios y valoraciones personales en función de la lectura propuesta y a partir de lo que el estudiante haya comprendido del texto.

La prueba de comprensión lectora tuvo un máximo de cuatro preguntas de nivel crítico, para las cuales se redactó tres alternativas. El estudiante tuvo la libertad de seleccionar una opción de acuerdo con la interpretación que le dio a las cuatro lecturas propuestas. Ninguna de las alternativas que eligieron se consideró incorrecta.

Esto debido a que el nivel crítico valorativo es subjetivo en relación con los otros niveles de la comprensión lectora. A diferencia de los niveles literal e inferencial, el nivel crítico presenta las opiniones, creencias, es decir diferentes interpretaciones acerca de un tema propuesto. Por tal motivo, no se puede circunscribir al estudiante a una sola alternativa como respuesta en una prueba de comprensión lectora.

CONCLUSIONES

1. La hipótesis general formula que existe relación que existe entre la comprensión lectora y la redacción académica. Los resultados señalan que, a mayor comprensión lectora, mayor redacción académica, y a menor comprensión lectora, menor redacción académica. Existe una correlación débil, pero a la vez significativa, esto depende de las experiencias que el estudiante tenga en relación con la lectura, y de la información que maneje acerca de diferentes tópicos, ya que, de esta manera, podrá plasmarlo en un texto académico.
2. La primera hipótesis específica propone que existe relación entre el nivel literal y la redacción académica. Los resultados indican que, a mayor nivel de comprensión lectora, mayor redacción académica, y a menor nivel comprensión lectora, menor redacción académica. Existe una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual se logra cuando el estudiante es capaz de realizar una buena comprensión lectora en el nivel literal, entonces podrá seleccionar y plasmar el tema principal del texto, así como las ideas principales y secundarias.
3. La segunda hipótesis específica manifiesta que existe relación entre el nivel inferencial y la redacción académica. Los resultados determinan que, a mayor nivel de comprensión lectora, mayor redacción académica, y a menor nivel de comprensión lectora, menor redacción académica. Existe una correlación débil, pero a la vez significativa, es decir que, si el estudiante es capaz de elaborar inferencias, además de demostrar su conocimiento acerca del mundo, podrá seleccionar y modificar la información que deberá redactar en el texto académico.
4. La tercera hipótesis específica afirma que existe relación entre el nivel crítico y la redacción académica. Sin embargo, los resultados demuestran que no existe relación entre el nivel crítico de la comprensión lectora y la redacción académica. La razón este resultado es que la prueba de comprensión lectora presentó alternativas que, en ningún caso, fueron incorrectas, ya que el nivel crítico valorativo es subjetivo. El estudiante eligió una opción de acuerdo a la interpretación que le dio al texto.

RECOMENDACIONES

1. El estudiante se debe preocupar en realizar lecturas de los distintos géneros discursivos y observar las particularidades de cada uno de estos. Esta actividad le permitirá tener conocimiento acerca de diferentes temas y áreas, y así también ampliará su vocabulario. Antes de comenzar a redactar un texto académico, es importante leer lo suficiente.

La realidad actual en las aulas de clases refleja que la mayoría de estudiantes de ingeniería se resisten a realizar lecturas y, por ende, a leer textos propuestos, debido a esto se observa una disociación entre el estudiante y los textos propuestos en clases, además de las lecturas recreativas.

Por tal motivo, se recomienda la técnica del *Brain Gym* o gimnasia cerebral, propuesto por el Dr. Denninson en 1986, que actualmente es muy utilizado en más de 80 países en el mundo con la finalidad de estimular (dimensión de lateralidad), liberar (dimensión de enfoque) y relajar (dimensión de la concentración) a los estudiantes en determinadas situaciones de aprendizaje. Se recomienda la práctica de este método para evitar los bloqueos de aprendizaje, ya que permite el equilibrio entre el hemisferio izquierdo y el derecho. La lateralidad facilita el desarrollo del código escrito, lineal y simbólico.

2. El estudiante debe tener claro las ideas que desea elegir para la redacción del texto académico. Para ello, es indispensable la organización de las ideas principales y secundarias o planificación del texto. La elaboración de un plan de redacción será muy útil al momento de redactar.

El docente debe considerar la enseñanza de los esquemas de redacción, para lo cual se plantea que realice la explicación respectiva en clases, y, luego, los estudiantes podrán elaborar un esquema en clases, con el apoyo y revisión del docente. El aprendizaje guiado es muy importante, sobre todo, cuando se trata de un proceso tan importante como lo es la redacción de un texto académico. La revisión le permitirá al

estudiante conocer cuáles son sus falencias acerca de la elaboración del plan de redacción, que luego deberá corregir con una nueva versión de dicho plan.

3. El estudiante tiene que elaborar un primer y segundo borrador, en este último podrá discernir cuáles son las ideas que finalmente deberá plasmar en el texto, y debe considerar también que el lenguaje sea claro y sencillo, la intención y el mensaje que desea transmitir al lector. Se debe considerar la rigurosidad que tiene la redacción académica.

El docente deberá mostrarle al estudiante universitario diferentes modelos de textos académicos para que este pueda observar la rigurosidad con la cual debe redactar. La textualización deberá contar con las revisiones del docente, de tal forma que puedan redactar una y otra vez, primer y segundo borrador, antes de la presentación de la versión final, con la finalidad de que el estudiante pueda conocer y dominar el tema de que se trata el texto, y así tener más seguridad.

En esta fase, se sugiere que el docente fomente la lectura de los textos académicos por otros estudiantes diferentes al autor, para que puedan colocar algunas anotaciones que, ulteriormente, leerán los autores, con el propósito de confirmar si el texto puede ser comprendido por cualquier tipo de lector.

4. El estudiante debe diferenciar los hechos presentados en el texto de la realidad, para emitir un juicio de valor. Para lograrlo, es importante el desarrollo de la creatividad y el pensamiento propio y crítico del estudiante. Por lo cual, el docente debe proponer que los estudiantes busquen soluciones por sí mismos, por ejemplo, utilizar la técnica de las preguntas es una buena alternativa, consiste en formular interrogantes que tengan respuestas abiertas acerca de un determinado tema. De esta manera, el alumnado podrá realizar sus propias relaciones y explorar sus nuevas ideas.

A partir de lo mencionado, el estudiante podrá redactar un texto académico con más seguridad, porque la actividad anterior le favorecerá en cuanto a la contrastación de ideas, y aquello que desconozca lo investigará.

Otras técnicas de la enseñanza aprendizaje que se pueden aplicar en el aula de clases son el trabajo en equipo, conformado por tres o cuatro estudiantes, y la lluvia de ideas.

Bibliografía

Fuentes impresas

- Adelstein, A., & Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 57.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455–471.
- Ugarte, P. (2014). *Niveles de comprensión lectora y su relación con la producción de textos escritos en estudiantes de segundo ciclo de la Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad César Vallejo Lima, 2013*. (Tesis de Maestría). Lima: UNMSM.

Fuentes digitales

- Acevedo, S., Martínez, L., & Román, I. (2014). Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(2), 105–129. Recuperado de hemeroteca.unad.edu.co
- Alonso, M. (1997). “Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE”. En *Asele. Actas VIII*, 105-113. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2CPjcv1>
- Arrieta, B., Batista, J., Meza, R., & Meza, D. (2006). “La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo”. En *Laurus*, 12(21), 1-10. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <https://bit.ly/2TlmjAe>
- Boudghene, D, & Bettadj, N. (2014). *Papel del profesor para fomentar la competencia lectora y escrita en la clase*. (Tesis de Licenciatura). Argelia: Universidad Abou Bakr Belkaid -Tlemcen. Recuperado de <https://bit.ly/2LR8RkZ>
- Bono, & De la Barrera (1997). “Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida”. En *Lectura y Vida*, 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2RoeLzu>

- Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). Comprensión lectora. “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”. (Tesis de Licenciatura). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cassany, D., Luna, M., & Sáenz, G. (2003). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://bit.ly/2EPHmbA>
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29–40. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf
- Congreso de la República de Perú. (2014). Nueva Ley Universitaria, Ley N.º 29904. *El Peruano*, (Año XXXI-Nº 12914), 1–21. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos. En Autores (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 310). Recuperado de <https://bit.ly/2t4wEr2>
- Fernández, F., & Gil, L. (2000). Enlaces oracionales y organización retórica del discurso científico en inglés y en español, Valencia: *Studies in English Language and Linguistics*. Recuperado de <https://bit.ly/2RntlHB>
- Ferrucci Montoya, G., & Pastor Flores, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. Humanidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5030>
- Garbanzo, G. (2007). “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”. En *Educación*, 31 (1), 42-63. Recuperado de <https://bit.ly/2AsaT70>
- González, B., & Vega, V. (2010). “Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda”. En *Civilizar* 10(8), 101-116. Recuperado de <https://bit.ly/2BVd9Dw>
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en

- estudiantes universitarios”. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2Qi1bsP>
- Herrera, Z., & Torres, K. (2013). “Claves para la comprensión lectora en el nivel crítico”, 1, 1-4. Recuperado de <https://bit.ly/2C3CY4e>
- Lovón, M. (2010). “Las exigencias de la redacción son mayores en la Universidad: la variedad académica”. En *Taller de Comunicación Oral y Escrita*, 1, 9. Recuperado de <https://bit.ly/2QgDEsh>
- Llamas, C. (2014). Escribir en el contexto académico: conocimientos y estrategias. En Ballano, I., & Muñoz, I. (coords.), *Escribir en el contexto académico* (p. 32). Recuperado de <https://bit.ly/2s6k5Jt>
- Marín (2016). Escribir textos científicos y académicos. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://bit.ly/2GRTv0X>
- Montolío, E. (2015). Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas. 2da ed., Barcelona: Ariel.
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2012). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de La Ingeniería*, 13(23), 45–52. Recuperado de <https://bit.ly/2LRFlvr>
- Navarro, F., & Abramovich, A. (2013). La reseña académica. En Natale, L. (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (p. 39). Recuperado de <https://bit.ly/2thBa6D>
- OCDE. (2016). Resultados Clave Pisa 2015. *Organización Para La Cooperación y El Desarrollo Económicos*, 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Ochoa, L. (2008). Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://bit.ly/2GSeG2R>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455–471.

- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://bit.ly/2F0b4tO>
- Perilla, A., Rincón, G., Saúl, J., & Salas, M. (2004). “El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario”. Recuperado de <https://bit.ly/2QiIBAQ>
- Perú, I. de O. P. de la P. U. C. del. (2015). *Encuesta de Opinión Nacional Urbano Rural “Ciudadanía, hábitos de lectura y prevención de desastres” – 2015*. Lima. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52103>
- Pineda, M., & Lemus, F. (2000). *Lenguaje y Expresión 1. Lectura y comunicación escrita*. Pearson Education. Recuperado de <https://bit.ly/2Tq32xO>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2VsRpYI>
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: España. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=La5bCfD>
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C. E., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., ... Lozano-Ramírez, M. (2015). “Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia”. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(16), 51–70. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>
- Sánchez, A. (2003). “Elementos de escritura académica”. En *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/1prOpHV>
- Suárez, M., & Quintero, L. (2012). *Esquemas de progresión temática en textos especializados*. Recuperado de <https://bit.ly/2BXPClp>
- Uribe-Álvarez, Graciela, & Camargo-Martínez, Z. (2011). “Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana”. *Magis*, 3(6), 317–341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734005.pdf>
- Zambrano, J., & García, M. (2014). “La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería”, 56(90), 1–18. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2612479

IV. Anexos

1. Matriz de problematización

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

VARIABLE X	DEFINICIONES		DIMENSIONES	INDICADORES
	CONCEPTUAL	OPERACIONAL		
Comprensión lectora	“(…) proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales (…)” (Peronard, Parodi & Núñez, 1997, citado por Cáceres, Donoso & Guzmán, 2012, p. 60)	La comprensión lectora es un proceso cognitivo que consta de tres niveles, el literal, el inferencial y el crítico, los que se medirán con el apoyo de un instrumento de evaluación, la prueba escrita, que se aplicará a los estudiantes universitarios.	Nivel literal	1. Reconoce la idea más importante de un párrafo o relato. 2. Identifica el orden de las acciones en el texto. 3. Reconoce el tema principal del texto.
			Nivel inferencial	1. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente.
				2. Infiere relaciones de causa y efecto realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar.
				3. Interpreta un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.
			Nivel crítico	1. Expresa su valoración y actitud independiente respecto del texto.

TITULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

VARIABLE Y	DEFINICIONES		DIMENSIONES	INDICADORES
	CONCEPTUAL	OPERACIONAL		
Redacción académica	“(…) necesita una actividad cognitiva que, en el caso de la escritura, implica la preparación y la composición de borradores sucesivos y la revisión, la reescritura y la transformación del texto a medida que se escribe. El conocimiento del proceso de producción escrita favorece la intervención docente para el logro de mejores producciones en sus alumnos” (Capomagi, 2013, p. 31).	La redacción académica es un proceso que se evalúa considerando tres etapas; planificación, textualización y revisión, para lo cual se requiere de una rúbrica, que indicará el puntaje alcanzado por el estudiante de Ingeniería a partir de la elaboración de un resumen.	Planificación	1. Elabora un esquema de redacción en relación con el tema propuesto 2. Plantea ideas principales y secundarias que utilizará en el texto académico. 3. Las ideas formuladas guardan relación entre sí.
			Textualización	1. El texto cumple con las normas de organización interna de orden semántico (macroestructura: tema). 2. El texto cumple con las normas de organización interna de orden estructural (microestructuras: ideas principales y secundarias).
			Revisión	1. Evalúa el texto considerando el léxico y que este cumpla con las normas de ortografía. 2. Verifica la gramática del texto. 3. Evalúa los mecanismos de cohesión, conectores lógico-textuales, progresión temática, estilo.

2. Cuadro de consistencia

«Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	CUADRO DE RACIONALIZACIÓN	MÉTODO
<p>¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?</p> <p><i>Subproblemas:</i></p> <p>- ¿Cuál es la relación entre el nivel literal y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?</p> <p>- ¿Cuál es la relación entre el nivel inferencial y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de una</p>	<p><i>General:</i></p> <p>Determinar la relación entre la comprensión de textos y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana</p> <p><i>Específicos:</i></p> <p>- Identificar la relación entre el nivel literal y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>- Describir la relación entre el nivel inferencial y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>- Determinar la relación entre el nivel crítico y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p>	<p><i>General:</i></p> <p>Existe relación directa y significativa entre la comprensión de textos y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p><i>Específicos:</i></p> <p>- Existe relación directa y significativa entre el nivel literal y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>- Existe relación directa y significativa entre el nivel inferencial y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>- Existe relación directa y significativa entre el nivel crítico y la redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana.</p>	<p><i>Variables:</i></p> <p>1. <i>Independiente:</i></p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Nivel literal- Nivel inferencial- Nivel crítico <p>2. <i>Dependiente:</i></p> <p>Redacción académica</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Planificación- Textualización- Revisión	<p><i>Metodología:</i></p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Tipo: Transeccional o transversal</p> <p>Diseño: No Experimental</p> <p>Técnica: Observación</p> <p>Instrumentos:</p> <p>- Prueba escrita</p> <p>- Rúbrica</p> <p>Técnica: Análisis documental</p> <p>Instrumento:</p> <p>- Ficha de captura de datos (registros, información estadística: censos)</p>

<p>universidad pública de Lima Metropolitana?</p> <p>- ¿Cuál es la relación entre el nivel crítico y la redacción de textos académicos en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana?</p>				
--	--	--	--	--

3. Instrumentos de recolección de datos. Prueba escrita (Comprensión lectora).

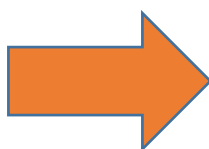
Instrucciones

En este cuadernillo encontrarás 4 textos sobre temas relacionados con la especialidad de ingeniería. Por favor, lee cada uno de ellos atentamente y después responde a las preguntas que se observan en la página de la derecha acerca del contenido de la lectura que realizaste.

El tiempo que deberás tomarte como máximo es de 40 minutos y podrás consultar los textos para responder a las preguntas. Recuerda que esto no es un examen, pero trata de dar tu mejor esfuerzo.

Lee cada pregunta atentamente y después revisa las tres alternativas de respuesta. Cuando estés seguro de la respuesta, deberás anotarla en la hoja que se te ha entregado marcando con un aspa (X) la alternativa que creas que es la correcta (a, b o c). Si te equivocas al anotar la respuesta o quieres cambiarla puedes borrarla y marcar la alternativa que consideres correcta. Fíjate en el siguiente ejemplo:

1. **X** **b** **c**
2. **a** **X** **c**
3. **a** **b** **X**



Este es un ejemplo de la forma correcta en la que debes marcar en la hoja de respuestas.

Quando te lo indique el evaluador deberás abrir el cuadernillo, leer el texto 1 y responder **TODAS** las preguntas en el orden que aparecen. Por favor, no dejes ninguna pregunta sin respuesta. Cuando concluyas con las preguntas de un texto pasa al siguiente texto y responde a las preguntas sin esperar que te lo indique el evaluador. Cuando termines de responder a todas las preguntas de los 4 textos, avísale al evaluador para que recoja el cuadernillo y la hoja de respuestas.

MUY IMPORTANTE:

- Recuerda que tienes que anotar las respuestas a las preguntas en la hoja que se te ha entregado, es decir que debes procurar no realizar marcas en el cuadernillo.
- Por favor, responde a **TODAS** las preguntas y no dejes ninguna en blanco.
- Si terminas antes del tiempo concedido, por favor, revisa tus respuestas antes de la entrega del cuadernillo y de la hoja de respuestas.

ESPERA QUE EL EVALUADOR INDIQUE QUE PUEDES INICIAR.

Lectura 1

Habilidades blandas: un nuevo requisito para los ingenieros de hoy

Personas lógicas, racionales, con capacidad de análisis, experiencia en desarrollo de proyectos, especialización y alto grado de planificación, eran atributos comunes a la hora de levantar un perfil para ocupar la posición de Ingeniero en cualquiera de sus ramas. Sin embargo, hoy en día no solo se evalúan las habilidades técnicas, como la experiencia y la formación; sino que, independientemente del cargo, también se valoran características como capacidad de innovación y gestión, tolerancia a la frustración, adaptación a las cambiantes demandas del mercado, además de habilidades de comunicación, relacionamiento, resolución de problemas y gestión de equipos.

Así, las competencias blandas son cada vez más demandas por las empresas, ya que proponer mejoras y tener una mirada global del negocio que permita adelantarse a los potenciales problemas que puedan surgir, es un *must* en los ingenieros que hoy requieren las organizaciones. Además, y a nivel transversal, es importante que la persona sea capaz de adaptarse a la cultura de la compañía y a los constantes cambios que esta pueda enfrentar en el plano organizacional y de mercado, aparte de ser multifuncional, responsable y facilitar un buen clima de trabajo, tanto con sus compañeros como con los clientes y la comunidad en su conjunto. Ahora bien, si el profesional estará a cargo de un equipo de proyecto o si ocupará una posición de *management*, estas cualidades cobran aún más sentido, porque es indispensable que sea empático con todos los miembros de la organización, a nivel horizontal y vertical.

En cuanto al reclutamiento y selección, si bien es relevante que el candidato calce con la cultura de la empresa y cumpla con los requerimientos técnicos, es indispensable que su visión de trabajo haga *match* con el estilo de liderazgo de su jefatura directa, ya que es una forma de asegurar que tenga continuidad laboral y, por tanto, opte a más posibilidades de desarrollo de carrera dentro de la compañía. Por ejemplo, en una *start up* es difícil que encaje un profesional sin autonomía, que requiera un jefe muy presente, que no tenga capacidad de innovar en ciertos procesos o que no sea proactivo a la hora de proponer soluciones.

En resumen, se puede visualizar que en la actualidad no solo es importante que un ingeniero sea experto en números o tenga gran conocimiento en estrategias de venta, debido a que, si la persona es flexible, comprometida, tolerante, sabe trabajar en equipo, tiene habilidades comunicacionales y es un buen líder, se considera más que calificada para un ocupar un puesto de trabajo. Por eso, las competencias blandas son las que hoy marcan la diferencia a la hora de elegir entre un profesional y otro, puesto que la parte “dura” viene dada por la formación y la experiencia.

Texto tomado de <https://bit.ly/2tJS1S>

1. ¿Qué atributos se consideraban para contratar a un ingeniero? (literal)
 - a) capacidad para elaborar proyectos, gestión de equipos
 - b) capacidad de análisis, experiencia en desarrollo de proyectos
 - c) capacidad de liderazgo, capacidad de elaborar proyectos
2. ¿Cuáles son las características que se valoran en un ingeniero en la actualidad? (literal)
 - a) habilidades técnicas, de comunicación, resolución de problemas y gestión de equipos
 - b) habilidades técnicas, especialización y alto grado de planificación
 - c) formación profesional, experiencia y desarrollo de proyectos
3. ¿Qué quiere decir “must”? (inferencial)
 - a) necesidad
 - b) responsabilidad
 - c) obligación
4. ¿En qué consisten las habilidades blandas? (literal)
 - a) Capacidad de innovación, experiencia, formación profesional
 - b) Capacidad de trabajar en equipo, grado de planificación
 - c) Capacidad de innovación, resolución de problemas, gestión de equipos
5. ¿Quiénes demandan y/o priorizan las habilidades blandas en la actualidad? (literal)
 - a) las empresas
 - b) los estudiantes
 - c) los docentes
6. ¿Qué tipo de texto has leído? (inferencial)
 - a) Un texto expositivo
 - b) Un texto periodístico
 - c) Un texto narrativo

7. ¿Qué significa “match” en este texto? (inferencial)
- a) respetar la empresa
 - b) guardar relación
 - c) asegurar el éxito
8. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)
- a) Por encima de tus posibilidades
 - b) Adecuado a tu nivel
 - c) Demasiado fácil para ti
9. De acuerdo con el texto, ¿qué es una *start up*? (inferencial)
- a) compañía comercial incipiente
 - b) empresa consolidada
 - c) microempresa
10. ¿Cómo crees que debe ser el profesional que desea iniciar en una *start up*? (crítico)
- a) dependiente e innovador
 - b) independiente y poco creativo
 - c) independiente e innovador
11. ¿Cómo calificarías a un ingeniero que cuenta solo con habilidades técnicas? (crítico)
- a) Es un buen profesional, pero debe preocuparse por buscar el equilibrio entre la parte cognitiva y las habilidades blandas, para que sea un profesional íntegro.
 - b) Es lo que se requiere en la actualidad y debe continuar capacitándose para aprender más acerca de su profesión.
 - c) Es un profesional que no tendrá mayor repercusión en la vida empresarial.
12. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
 - b) difíciles porque no está claro
 - c) fáciles de contestar

Lectura 2

Cómo desarrollar la capacidad de liderazgo



Texto tomado de <https://bit.ly/2K0ZNN3>

1. ¿Cuál es la característica que te permite mostrarte optimista? (literal)
 - a) autoconocimiento
 - b) actitud positiva
 - c) formación
2. ¿En qué consiste la visión estratégica? (literal)
 - a) detectar oportunidades, anticiparse a las necesidades que se demandarán
 - b) liderar eficazmente
 - c) fortalecer habilidades
3. Consiste en conocer el mercado, estar actualizado acerca de los avances, estrategias y métodos... (literal)
 - a) visión estratégica
 - b) formación
 - c) autoconocimiento
4. ¿Cuál es el tema principal del texto? (inferencial)
 - a) Conocer las destrezas de un líder para que logre recuperar la autoestima
 - b) Identificar a un líder en una empresa
 - c) Conocer las habilidades que permitan que el profesional desarrolle la capacidad de liderazgo en una empresa
5. ¿Por qué la comunicación es indispensable en el ámbito empresarial? (crítico)
 - a) Permite mantener un ambiente de armonía y de asertividad
 - b) Permite conversar más
 - c) Mejora la capacidad intelectual
6. ¿Qué crees que pasaría si no existiera una buena comunicación interna en una empresa? (inferencial)
 - a) Es posible que se genere un conflicto y un problema de desorganización.
 - b) La empresa podría despedir a sus empleados.
 - c) Se podría generar el reclamo de los clientes.

7. ¿A qué se refiere el texto cuando señala que “un líder no nace, se hace”? (inferencial)
- a) El liderazgo se desarrolla durante la vida y no es algo innato.
 - b) El liderazgo no se desarrolla durante la vida, es algo innato.
 - c) El liderazgo es una capacidad innata.
8. Si logramos desarrollar todas las claves que menciona la lectura, entonces habremos alcanzado... (literal)
- a) el éxito
 - b) el liderazgo
 - c) la autoestima
9. ¿Crees que es importante para un líder la confianza en el equipo? (crítico)
- a) Sí, porque así el líder obtendrá más poder en la empresa.
 - b) Sí, porque así el líder podrá conocer las nuevas tendencias.
 - c) No, porque los trabajadores no deben sentirse valorados ni se deben involucrar más en las actividades y en las decisiones de la empresa.
10. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)
- a) por encima de tus posibilidades
 - b) adecuado a tu nivel
 - c) demasiado fácil para ti
11. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
 - b) difíciles porque no está claro cuál es la respuesta
 - c) fáciles de contestar
12. ¿Qué diferencia hay entre un líder y un jefe? (inferencial)
- a) Un líder dirige y motiva al grupo, mientras que el jefe impone su autoridad.
 - b) Un líder es capaz de obtener poder, mientras que el jefe busca una buena comunicación.
 - c) Un líder no compite por alcanzar el poder y la autoridad, mientras que un jefe tradicional sí lo hace.

Lectura 3

La Importancia de la Gestión de Proyectos para los Ingenieros en la Actualidad

Actualmente, el trabajo de ingeniería gira alrededor de proyectos. De ahí que parezca natural el hecho de que la gestión o administración de proyectos cobre valor para un ingeniero. No obstante, en la formación profesional de las universidades, los maestros todavía no han logrado transmitir esta importancia a sus pupilos, y los futuros ingenieros siguen creyendo que materias de administración son un relleno innecesario, por lo que es hasta que entran en el mundo laboral y después de un tiempo que descubren el valor de estos conocimientos. En las siguientes líneas hablaremos acerca de los proyectos dentro del marco de la ingeniería y cómo los conocimientos de gestión de proyectos podrán mejorar el desempeño de un ingeniero.

Un proyecto de acuerdo a la definición del Instituto de Gestión de Proyectos (*Project Management Institute – PMI*) es “el esfuerzo que se lleva a cabo para crear un producto, servicio o resultado único, con la característica de tener un inicio y término establecido para alcanzar los objetivos”.

Ahora bien, tomemos como ejemplo un trabajo de ingeniería automotriz, que puede ser el rediseño de la versión 2018 de un automóvil. Este trabajo es claramente un producto único que tiene como fecha de término el objetivo del lanzamiento del auto esperado; por lo tanto, se trata de un proyecto, una en donde además claramente participará gran diversidad de ingenieros especialistas en mecánica, electrónica, aerodinámica, materiales, entre otros.

Pero no solamente lo tangible es un proyecto, analicemos el caso del análisis demográfico de los resultados electorales en las próximas elecciones presidenciales. Este trabajo puede ser engañoso, pero también es un proyecto: tiene un objetivo claramente definido, que es obtener un resultado estadístico y además se debe realizar en el periodo de tiempo que conforma el proceso electoral. En el intervendrán principalmente ingenieros en sistemas e informática, pero también especialistas en estadística, análisis de datos, sociología y demografía que bien pueden ser ingenieros especializados.

En el desarrollo de un proyecto es muy importante que el equipo de trabajo entienda cuestiones básicas de gestión de proyectos, como el lenguaje utilizado, que puedan identificar un riesgo y un problema, que tengan claros los objetivos, los entregables y su grado de responsabilidad en cada uno de ellos. Todos estos son principios básicos que aunados a excelentes habilidades de comunicación facilitarán el desarrollo del proyecto y mejorarán los resultados. Habiendo establecido antes que los trabajos de ingeniería son proyectos, resulta esencial para los ingenieros tener conocimiento de la gestión de proyectos sin que esto signifique que se dediquen ellos mismos a la gestión.

En conclusión, el trabajo de un ingeniero en la actualidad está dirigido a participar en el desarrollo de proyectos. Además, en la ejecución de un proyecto es altamente recomendable que los integrantes del equipo de trabajo conozcan algunas cuestiones de gestión de proyectos. Por lo tanto, los ingenieros actuales deben contar dentro de sus habilidades además de las cuestiones técnicas, con nociones de gestión de proyectos para desempeñarse mejor como miembros de un equipo de trabajo para el proyecto que desarrollen.

Tomado de <https://bit.ly/2lwrQ8t>

1. De acuerdo con el autor, ¿en qué se centra el trabajo de un ingeniero? (literal)
 - a) Desarrollo de proyectos
 - b) Elaboración de planos
 - c) Construcción de edificios
2. Según la lectura, ¿qué deberían transmitir los maestros a sus estudiantes? (literal)
 - a) conocimientos sobre la gestión o administración de proyectos
 - b) conocimientos sobre el medioambiente
 - c) conocimientos sobre el control de las emociones
3. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando dice “no solamente lo tangible puede ser un proyecto”? (inferencial)
 - a) Un proyecto no solo es lo observable o aquello que puedes tocar.
 - b) Un proyecto es solo lo observable o aquello que puedes tocar.
 - c) Un proyecto es un plan de vida.
4. Elige la alternativa correcta en la siguiente secuencia de acciones. (literal)
 - I. Convocatoria de ingenieros especializados
 - II. Elaboración del proyecto
 - III. Desarrollo del proyecto
 - a) I, II, III
 - b) II, I, III
 - c) II, III, I
5. En el quinto párrafo, ¿cuál es la idea principal? (inferencial)
 - a) Un ingeniero debe tener conocimientos básicos acerca de la gestión de proyectos.
 - b) Un ingeniero debe transmitir a sus alumnos sus conocimientos acerca de la carrera.
 - c) Un ingeniero debe tener conocimientos básicos acerca de la gestión de un país.
6. ¿Cuál es el tema principal de la lectura? (inferencial)
 - a) La trascendencia que tiene los conocimientos acerca de la gestión de proyectos para el ingeniero en la actualidad
 - b) La importancia de tener conocimientos de programas
 - c) El trabajo de un ingeniero de sistemas en la actualidad

7. De acuerdo con la lectura, si los maestros les enseñan a los futuros ingenieros acerca de la importancia de la gestión de proyectos, ¿cuál sería el resultado? (literal)
- a) Un ingeniero exitoso
 - b) Un ingeniero capaz de resolver problemas
 - c) Un ingeniero capaz de desarrollar o de dirigir un proyecto
8. ¿Por qué crees que el autor sostiene que la gestión de proyectos es importante para un ingeniero? (crítico)
- a) Porque el mercado laboral requiere profesionales con estos conocimientos.
 - b) Porque los ingenieros desconocen acerca del tema.
 - c) Porque a la sociedad le preocupa la calidad del trabajo de los ingenieros.
9. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
 - b) difíciles porque no está claro cuál es la respuesta
 - c) fáciles de contestar
10. ¿Qué opinas de los docentes que solo se preocupan solo por cultivar el conocimiento teórico en los profesionales? (crítico)
- a) Los docentes tienen mucha razón en hacerlo.
 - b) Los docentes deben actualizar su visión acerca del perfil de un profesional íntegro.
 - c) Los docentes deben considerar las expectativas de los futuros profesionales.
11. ¿Qué crees que necesiten las instituciones para actualizar su visión acerca del perfil de un ingeniero? (inferencial)
- a) Las instituciones necesitan replantear el currículo que tienen.
 - b) Las instituciones requieren ampliar la cantidad de cursos extracurriculares.
 - c) Las instituciones deberían contratar a docentes internacionales y de instituciones privadas.
12. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)
- a) por encima de tus posibilidades
 - b) adecuado a tu nivel
 - c) demasiado fácil para ti

Lectura 4

8 tips para todos los que van a ser CEO por primera vez

Ejecutivos que han recorrido el camino al éxito brindan consejos a quienes pronto se convertirán en CEOs.

Existe abundante literatura empresarial con consejos de experimentados ejecutivos, asesores de gestión, consultores y académicos, sobre qué deben hacer los CEOs primerizos. Pero gran parte de este material es cualitativo y anecdótico.

Por ese motivo, Michael Birshan, socio de la consultora McKinsey, realizó una investigación basada en información cualitativa, con datos que vinculaban las acciones estratégicas de 600 nuevos CEOs y el desempeño de la compañía. “Examinamos los movimientos importantes que hicieron en sus primeros dos años en el cargo, y luego cómo estos influyeron en los resultados financieros de las empresas”, dice Birshan.



1. De acuerdo con el texto, ¿qué significa ser un CEO? (literal)
 - a) Presidente Ejecutivo
 - b) Empresario
 - c) Dueño de una empresa
2. Es uno de los tips que se relaciona con la confianza de un inversionista. (literal)
 - a) equipo
 - b) valentía
 - c) compromiso
3. Es una de las cualidades que implica ser auténtico e innovador. (literal)
 - a) personalidad
 - b) liderazgo
 - c) rapidez
4. Cuando en una empresa todos sus miembros se sienten conformes y realizan una excelente labor, se refiere al siguiente tip: (literal)
 - a) compromiso
 - b) equipo
 - c) valentía
5. ¿Cómo te parece que debe actuar un CEO frente a un problema crítico en la empresa? (crítico)
 - a) El CEO debe delegar la función de resolver el problema a un empleado.
 - b) El CEO debe esperar que el dueño de la empresa brinde planteamientos de resolución de dicho problema.
 - c) El CEO debe demostrar la valentía, el compromiso y liderazgo que tiene frente a la empresa.
6. ¿Cómo calificarías a un aspirante a CEO que no puede tomar una decisión por sí mismo? (crítico)
 - a) Que aún no está preparado para ser un CEO.
 - b) Que debe superar sus miedos.
 - c) Que debe pedirle a su familia que lo apoye para tomar la mejor decisión.

7. ¿Qué relación hay entre un CEO y una persona con el más alto cargo de una empresa? (inferencial)
- a) Ambos se refieren a dos personas diferentes.
 - b) Ambos se refieren a lo mismo.
 - c) Uno es el dueño de la empresa y el otro es el líder.
8. ¿Cuál es el motivo por el cual los profesionales desean ser CEOs? (inferencial)
- a) El prestigio
 - b) El salario
 - c) El desarrollo personal
9. ¿Cuál es la idea principal del tip 6: compromiso? (inferencial)
- a) Las empresas confían en las personas que demuestran responsabilidad e identidad con la institución.
 - b) Las empresas buscan comprometer a los empleados a través de un contrato.
 - c) Las empresas no desean personas con compromisos familiares.
10. ¿A qué se refiere cuando se menciona lo siguiente: “Mirar el negocio con la mirada de un recién llegado? (inferencial)
- a) El CEO debe considerar la empresa como suya.
 - b) El CEO debe ser un líder.
 - c) El CEO debe ser una persona con ideas innovadoras en todo momento.
11. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
 - b) difíciles porque no está claro cuál es la respuesta
 - c) fáciles de contestar
12. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)
- a) por encima de tus posibilidades
 - b) adecuado a tu nivel
 - c) demasiado fácil para ti

Hoja de respuestas

Prueba de comprensión lectora

Código:

Especialidad: _____

Ciclo: _____

Edad: _____

Fecha: _____

.....

Lectura 1			
1.	a	b	c
2.		b	c
3.	a	b	
4.	a	b	
5.		b	c
6.		b	c
7.	a		c
8.	a	b	c
9.		b	c
10.	a	b	
11.		b	c
12.	a	b	

Lectura 3			
1.		b	c
2.		b	c
3.		b	c
4.	a		c
5.		b	c
6.		b	c
7.	a	b	
8.		b	c
9.	a	b	
10.	a		c
11.		b	c
12.	a	b	

Lectura 2			
1.	a		c
2.		b	c
3.	a		c
4.	a	b	
5.		b	c
6.		b	c
7.		b	c
8.	a		c
9.	a		c
10.	a	b	
11.	a	b	
12.	a	b	

Lectura 4			
1.		b	c
2.	a	b	
3.		b	c
4.	a		c
5.	a	b	
6.		b	c
7.	a		c
8.		b	c
9.		b	c
10.	a	b	
11.	a	b	
12.	a	b	

4. Instrumento de recolección de datos (Redacción Académica)

Indicaciones:

Lee el siguiente texto, luego, identifica las ideas principales y secundarias, elabora un esquema de redacción y, luego, redacta un resumen que contenga tres párrafos, de cinco líneas cada uno.

Lectura

Acerca de la tecnología

La tecnología es la serie de instrumentos, procedimientos o inventos que el ser humano ha ideado para hacer fáciles sus actividades diarias: la construcción de grandes obras como presas, termoeléctricas, aeropuertos, rascacielos; el desarrollo de sistemas de comunicación como carreteras, centrales telefónicas, telégrafos, computadoras, satélites; y todos aquellos instrumentos que se emplean para mantener o recuperar la salud, entre muchas otras cosas. La tecnología es la aplicación de los principios científicos, postulados y leyes generales para solucionar determinados problemas; no es la ciencia en sí, sino su enfoque práctico.

Se puede decir que los procedimientos y los instrumentos empleados en el desarrollo tecnológico por sí mismos no amplían ni producen nuevo conocimiento; sin embargo, su utilización ha contribuido al desarrollo científico mundial y mejorado con ello la calidad de vida del hombre.

Sería un trabajo titánico ofrecer una lista exhaustiva de las tecnologías que el hombre ha concebido y utilizado a lo largo de su historia, la rueda, la producción del fuego, la imprenta y la computadora, entre millones de otras, son tan sólo algunas de las que han impactado al hombre en su forma de vivir, de relacionarse con otros hombres y, en consecuencia, han afectado también su desarrollo social.

Las tecnologías son de diferentes tipos, algunas utilizan uno o varios instrumentos para su aplicación, como es el caso de la computación; otras hacen uso de una práctica de carácter eminentemente tecnológico, como sucede en el caso de la escritura y la lectura. La transformación de ideas a una forma escrita es una tecnología, en tanto que su lectura,

interpretación o decodificación es otra tecnología por sí misma, independientemente de los materiales que se utilicen: tablillas de arcilla, instrumentos cuneiformes, pergamino, tintas, papel, imprenta de tipos móviles, entre otros, hasta llegar a los instrumentos digitales. Estas dos tecnologías le han brindado al hombre la capacidad de utilizar signos, figuras o letras y de transmitir desde conceptos básicos y objetivos —como la descripción física de un objeto, una casa, un árbol, un animal— hasta conceptos abstractos y complejos que incluyen valores como el bien, el mal, la bondad y la justicia, entre otros. Con frecuencia cuando se habla de lectura y escritura no se advierte lo que estos avances tecnológicos han representado para el desarrollo humano, sin ellos la comunicación y transmisión de conocimiento sería mucho más compleja. De hecho, algunos historiadores sostienen que es la escritura, y por tanto la lectura, la que le da el carácter de ciencia a su disciplina; hasta antes de la escritura discurría la prehistoria, con su escritura pictórica. La aparición del sistema alfabético de escritura transformó profundamente la organización social y la estructura mental del hombre al convertirse en instrumento de la razón y ocupar un lugar preponderante sujeto a reglas discursivas e históricas asociadas al acto de apropiación o lectura. Aunque también hay que señalar que esta idea no es compartida por todos los historiadores.

Fragmento de Rodríguez Gallardo. Tomado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2005000100002

5. Instrumento de recolección de datos (Redacción académica). Rúbrica.

Dimensiones	Indicadores	Niveles de desempeño			
		Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Planificación	Plantea ideas principales y secundarias que utilizará en el texto académico.	Reconoce las ideas principales y secundarias nombra el tema del resumen y esquematiza los puntos principales.	Reconoce las ideas Principales y secundarias nombra el tema del resumen.	No reconoce la idea principal, pero sí nombra una aproximación acerca del tema.	No reconoce la idea principal ni el tema de la lectura.
	Elabora un esquema de redacción en relación con el tema propuesto.	Identifica el tema y los subtemas y elabora un esquema de redacción.	Identifica el tema y algunos subtemas y elabora un esquema de redacción.	Identifica el tema y los subtemas, pero le cuesta elaborar un esquema de redacción.	Identifica el tema pero no logra elaborar un esquema de redacción.
	Las ideas formuladas guardan relación entre sí.	Identifica los subtemas y los ordena adecuadamente.	Identifica los subtemas.	Identifica los subtemas, pero el orden no es el adecuado.	No logra identificar los subtemas pero no sabe cómo ordenarlas.
Textualización	Redacta con coherencia y utilizando apropiados conectores.	Elabora párrafos con sentido y que guardan relación entre sí, y utiliza los conectores apropiados que permiten la cohesión de los párrafos.	Elabora párrafos con sentido y que guardan relación entre sí, y utiliza algunos conectores que permiten la cohesión de los párrafos.	Elabora párrafos con sentido y que guardan relación entre sí, pero los conectores no son apropiados.	Elabora párrafos que no guardan relación entre sí y tiene dificultades en el uso de conectores.
Revisión	Evalúa el texto considerando el léxico y que este cumpla con las normas de ortografía.	Evalúa el repertorio léxico y el cumplimiento de las normas de ortografía.	Evalúa el repertorio léxico y su cumplimiento en algunas normas de ortografía.	Evalúa el repertorio léxico.	Tiene dificultades para evaluar el repertorio léxico y las normas de ortografía.
	Verifica la gramática del texto.	Identifica que los elementos sintácticos cumplen con las normas gramaticales.	Identifica que algunos elementos sintácticos cumplen con las normas gramaticales.	Identifica algunos elementos sintácticos, pero tiene dificultad para establecer si cumplen con las normas gramaticales.	Tiene dificultad para identificar los elementos sintácticos en las oraciones.
	Evalúa los mecanismos de cohesión, conectores lógico-textuales, progresión temática, estilo.	Reconoce los mecanismos de cohesión, conectores lógico-textuales, progresión temática, estilo.	Reconoce los mecanismos de cohesión y los conectores lógico-textuales.	Reconoce los mecanismos de cohesión y algunos conectores lógico-textuales.	No reconoce los mecanismos de cohesión.

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE X: COMPRENSIÓN LECTORA

AUTORA: ROXANA ABANTO ATAUJE

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: CARRILLO VÁSQUEZ ELI ROMEO

Magíster/Doctor(a): Magíster

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

Aspectos	Criterios	Inadecuado 0-25%	Poco Adecuado 26-50%	Adecuado 51-75%	Muy Adecuado 76-100%
Intencionalidad	La prueba escrita permite evaluar la variable comprensión lectora.				95%
Suficiente	Las preguntas elaboradas cumplen con las características de calidad y cantidad.				92%
Consistencia	El instrumento se focaliza en conocer la variable comprensión lectora en los diferentes niveles que esta tiene.				95%
Coherencia	La prueba escrita guarda relación con las dimensiones e indicadores propuestos en la matriz de operacionalización.				98%
PUNTAJE TOTAL					

Lima, 07... de agosto del 2018


FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 31771787

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE Y: REDACCIÓN ACADÉMICA

AUTORA: ROXANA ABANTO ATAUJE


APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: ELI ROMEO CARRILLO VÁSQUEZ

Magíster/Doctor(a): Magíster

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

Aspectos	Criterios	Inadecuado 0-25%	Poco Adecuado 26-50%	Adecuado 51-75%	Muy Adecuado 76-100%
Intencionalidad	La rúbrica permite evaluar la variable redacción académica, a través del nivel de desempeño de esta.				95
Suficiente	Los indicadores cumplen con las características de calidad y cantidad.				92
Consistencia	El instrumento se focaliza en conocer la variable redacción académica.				95
Coherencia	La rúbrica guarda relación con las dimensiones e indicadores propuestos en la matriz de operacionalización.				98
PUNTAJE TOTAL					

Lima, 07... de agosto del 2018



FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 31771787

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE X: COMPRENSIÓN LECTORA

AUTORA: ROXANA ABANTO ATAUJE

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Huamani Arredondo Freddy

Magister/Doctor(a): _____

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

Aspectos	Criterios	Inadecuado 0-25%	Poco Adecuado 26-50%	Adecuado 51-75%	Muy Adecuado 76-100%
Intencionalidad	La prueba escrita permite evaluar la variable comprensión lectora.				96%
Suficiente	Las preguntas elaboradas cumplen con las características de calidad y cantidad.				92%
Consistencia	El instrumento se focaliza en conocer la variable comprensión lectora en los diferentes niveles que esta tiene.				96%
Coherencia	La prueba escrita guarda relación con las dimensiones e indicadores propuestos en la matriz de operacionalización.				90%
PUNTAJE TOTAL					

Lima, de agosto del 2018


FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI:09049353.....

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE Y: REDACCIÓN ACADÉMICA

AUTORA: ROXANA ABANTO ATAUJE

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Huanani Arredondo Freddy

Magíster/Doctor(a): _____

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

Aspectos	Criterios	Inadecuado 0-25%	Poco Adecuado 26-50%	Adecuado 51-75%	Muy Adecuado 76-100%
Intencionalidad	La rúbrica permite evaluar la variable redacción académica, a través del nivel de desempeño de esta.				95%
Suficiente	Los indicadores cumplen con las características de calidad y cantidad.				90%
Consistencia	El instrumento se focaliza en conocer la variable redacción académica.				95%
Coherencia	La rúbrica guarda relación con las dimensiones e indicadores propuestos en la matriz de operacionalización.				89%
PUNTAJE TOTAL					

Lima, de agosto del 2018


FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 09049353

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE X: COMPRENSIÓN LECTORA

AUTORA: ROXANA ABANTO ATAUJE

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: WUESQUÉN ALARCÓN ERICK FÉLIX

Magíster/Doctor(a): Magíster en educación

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

Aspectos	Criterios	Inadecuado 0-25%	Poco Adecuado 26-50%	Adecuado 51-75%	Muy Adecuado 76-100%
Intencionalidad	La prueba escrita permite evaluar la variable comprensión lectora.				
Suficiente	Las preguntas elaboradas cumplen con las características de calidad y cantidad.				
Consistencia	El instrumento se focaliza en conocer la variable comprensión lectora en los diferentes niveles que esta tiene.				
Coherencia	La prueba escrita guarda relación con las dimensiones e indicadores propuestos en la matriz de operacionalización.				
PUNTAJE TOTAL					

Lima, de agosto del 2018


FIRMA DEL JURADO EXPERTO
DNI: 09973630

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE Y: REDACCIÓN ACADÉMICA

AUTORA: ROXANA ABANTO ATAUJE

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: QUESQUÉN ALARCÓN ERICK FÉLIX

Magíster/Doctor(a): Magíster en Educación.

TÍTULO: «Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana»

Aspectos	Criterios	Inadecuado 0-25%	Poco Adecuado 26-50%	Adecuado 51-75%	Muy Adecuado 76-100%
Intencionalidad	La rúbrica permite evaluar la variable redacción académica, a través del nivel de desempeño de esta.				
Suficiente	Los indicadores cumplen con las características de calidad y cantidad.				
Consistencia	El instrumento se focaliza en conocer la variable redacción académica.				
Coherencia	La rúbrica guarda relación con las dimensiones e indicadores propuestos en la matriz de operacionalización.				
PUNTAJE TOTAL					

Lima, de agosto del 2018


FIRMA DEL JURADO EXPERTO
DNI: 09973630